



**BAYBURT
UNIVERSITY**

JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION FACULTY

**VOL: 18
ISSUE: 39
YEAR: 2023
ISSN: 1307-1076
E-ISSN: 2687-3281**



BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

39

**CİLT: 18
SAYI: 39
YIL: 2023**

Sahibi

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

Yöneticisi

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Editör

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

Yardımcı Editörler

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Faruk ARICI

Dr. Öğr. Üyesi Kadir KAPLAN

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ

Alan Editörleri

Doç. Dr. Gürkan YILDIRIM

Doç. Dr. Ekrem CENGİZ

Doç. Dr. Emrah DOLGUNSÖZ

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK

Doç. Dr. Murat KUL

Dr. Öğr. Üyesi Emrullah BANAZ

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK

Dr. Öğr. Üyesi Memet KUZHEY

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Prof. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üni.)

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ (Marmara Üni.)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)

Doç. Dr. Suat TÜRKÖĞÜZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Owner

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

Management

Professor Sedat MADEN (Dean)

Editor

Professor Sedat MADEN (Dean)

Associate Editors

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Faruk ARICI

Asst. Professor Kadir KAPLAN

Asst. Professor Mustafa DEMİR

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

Editorial Boards

Assoc. Professor Gürkan YILDIRIM

Assoc. Professor Ekrem CENGİZ

Assoc. Professor Emrah DOLGUNSÖZ

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK

Assoc. Professor Murat KUL

Asst. Professor Emrullah BANAZ

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Asst. Professor Memet KUZHEY

Editorial Advisory Board

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

Professor Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)

Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Professor Gülden UYANIK (Marmara University)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Hasan KAYA (Erciyes University)

Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Professor Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Professor Nesrin ÖZDENER (Marmara Üniversitesi)

Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Professor Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Professor Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Professor Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Professor Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)

Assoc. Prof. Suat TÜRKÖĞÜZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

İletişim/ Contact

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, 69000 / BAYBURT e-mail: bayef@bayburt.edu.tr

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Dr. Hilal KARAOĞLU
Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA
Arş. Gör. Mustafa ÖZGÖL
Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ
Arş. Gör. Cem KURDAL

Dil Sorumlusu

Arş. Gör. Gökçenur AKBOĞA
Arş. Gör. Dr. Merve BÜYÜKADA
Öğr. Gör. Muhammed ATMACA

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF yılda dört sayı yayımlayan, Türkçe ve İngilizce dillerinde makaleleri kabul eden hakemli, bilimsel bir dergidir. Dergide eğitimin her alanında, uygulamalı veya kuramsal çalışmalara, analiz ve değerlendirmelere, nicel ve nitel araştırmalara yer verilmektedir. BAYEF, **TR Dizin**'de taranmaktadır.

Layout Editors

Res. Assist. Dr. Hilal KARAOĞLU
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA
Res. Assist. Mustafa ÖZGÖL
Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ
Res. Assist. Cem KURDAL

Language Editor

Res. Assist. Gökçenur AKBOĞA
Res. Assist. Dr. Merve BÜYÜKADA
Lecturer Muhammed ATMACA

Journal of Bayburt Education Faculty -BAYEF is a well-known and scientific journal that publishes four issues a year and accepts articles in Turkish and English languages. In the journal, quantitative and qualitative researches are given in all fields of education, practical or theoretical studies, model proposals, analysis and evaluations. BAYEF is indexed in **TR Dizin**.

Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2023 Cilt: 18, Sayı: 39

Hakem Listesi

Prof. Dr. Özay KARADAĞ	Hacettepe Üniversitesi
Doç. Dr. Adem PEKER	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih TANRIKULU	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Yusuf ERGEN	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih OKUR	Bayburt Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Bayram YILAR	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynel TURAN	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Yasin GÖKBULUT	Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Doç. Dr. Üzeyir SÜĞÜMLÜ	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Seda OKUMUŞ	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Özgün UYANIK AKTULUN	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Yüksel EROĞLU	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Hanifi ÜZÜM	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Sezen ARSLAN	Bandırma Onyedli Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Ayfer SU BERGİL	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Erkan ÇER	Amasya Üniversitesi
Doç. Dr. Gözde İNAL	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Şehnaz CEYLAN	Karabük Üniversitesi
Doç. Dr. Ceyhun KARABIYIK	Ufuk Üniversitesi
Doç. Dr. Bayram BAŞ	Yıldız Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah BOYLU	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih YAŞARTÜRK	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Aysel ARSLAN	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Gulsah TURA	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Musa KAYA	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Abdurrahman SEFALİ	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap KARACİL	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Furkan ALTUNAY	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Nurullah YAZICI	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Hasan ASLAN	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Damla SÖNMEZ	İstanbul Medipol Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Muhammed Serhat SEMERCİOĞLU	Gümüşhane Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yakup BURAK	Trakya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Zeynep ET	Fırat Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ÖNAL	Süleyman Demirel Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatma KİMSESİZ	Ahi Evran Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Alaattin CİMİNLİ	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Adem SOLAKUMUR	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Fatma Gül UZUNER	Kafkas Üniversitesi
Dr. Mehmet Oğuz GÜNŞEN	Trakya Üniversitesi
Dr. Meltem KOÇAK	Atatürk Üniversitesi

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

- 632-657 Anachronic Errors in Social Studies Textbooks
Şeyda MARANCI Zekerya AKKUŞ
- 658-684 Özel Eğitim Öğretmenlerinin Finansal Okuryazarlık Becerilerinin Öğretimine İlişkin Deneyimleri
Fatma ATALAY Çimen OĞUR Seray OLÇAY
- 685-701 Ergenlerde Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar, Dürtüsellik ve Okul Tükenmişliği
Serkan CENGİZ Mustafa ATAŞ Osman KELEŞ Besra GÜNDÜZ
- 702-723 Sözcüksel Fiil Eşdizimlerinin İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Performansları Üzerindeki Anadilin Etkisinin Araştırılması
Fatma KİMSESİZ
- 724-744 Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının COVID-19 Sonrası Sosyal Medyaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi
Serkan YILMAZ Dilara UÇAR
- 745-766 Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğindeki Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Alper ÖZOCAK Türkan ARGON
- 767-794 Üçüncü Sınıf Türkçe Dersi Okuma Metinlerindeki Matematiksel Dil
Neşe UYGUN Mehmet AŞIKCAN
- 795-810 Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Konuşma Öz Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi
Elçin ERGİN TALAKA Taner TOPALOĞLU
- 811-838 İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Matematik Problem Çözme Başarı Testinin Geliştirilmesi
Murat ŞAHİN İrfan BAŞKURT Yasemin DERİNGÖL
- 839-863 Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Kazanım ve Sınav Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Analizi
Sezgin ELBAY
- 864-895 Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimle Yürüttüğü Matematik Dersleri
Muhammet Ali DURMUŞ Gönül GÜNEŞ
- 896-918 Öğretmen Algılarının İncelenmesi: Öğrenme Merkezleri
Elçin YAZICI ARICI
- 919-940 Ortaokul Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Konuşma Kaygıları Arasındaki İlişki
Nilüfer SERİN Erhan DURUKAN
- 941-970 Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi
Fatih KANA Hulusi GEÇGEL Begüm ÖNCÜ
- 971-997 Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretim Yönteminin Hazırlıksız Konuşma Becerisine Etkisi (8. Sınıf Kız Öğrenciler Örneği)
Derviş YILMAZ Namık Kemal ŞAHBAZ
- 998-1023 Okul Müdürleri Liderlik Stillерinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Psikolojik Sağlamlıklarına Etkisi
Mehmet Ali CEYHAN Gülten KÖSE

**BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ/ JOURNAL OF BAYBURT EDUCATION
FACULTY**

ISSN: 1307-1076

E-ISSN: 2687-3281

Yıl/Year: 2023

Cilt/Volume: 18

Sayı/Issue: 39

1024-1046 Undergraduate Students' Writer's Block in English as an Academic Language: Causes, Coping Strategies Needs

Mehmet Galip ZORBA

1047-1069 An Application of the Imago Relationship Approach and Group Counselling for Developing the Marriage Relationship

Naciye GÜVEN Murat İSKENDER

Anachronic Errors in Social Studies Textbooks

Şeyda Marancı*, Zekerya AKKUŞ**

Makale Geliş Tarihi: 19/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 31/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1239190

Abstract


The aim of the study is to identify anachronistic errors in social studies textbooks. Document analysis method was used in the research. The obtained data were analysed by "descriptive analysis. The data of the research consisted of the Ministry of National Education (MNE) primary school 4th grade and secondary school 5th, 6th, and 7th grade social studies textbooks in 2021. The relevant textbooks were examined by focusing on the criteria prepared in line with expert opinions. As a result of the research, the following findings were reached: In the course texts, mostly due to the logical errors in the use of place names, anachronistic errors occurred. In the fictional texts, the views of the course book author are included as if they were the discourses of historical characters. Course book authors do not pay attention to time and space; they interpret the past with contemporary perspective, which causes anachronistic errors. There was no finding that could cause anachronistic errors in the "photographs and pictures" in the textbooks; however, it has been concluded that there are anachronic errors due to the careless use of place names in historical maps.


Keywords: Anachronism, anachronic errors, social studies textbooks.

Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Anakronik Hatalar

Özet

Çalışmanın amacı; Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan anakronik hataları belirlemektir. Araştırmada "doküman analizi yöntemi" kullanılmıştır. Elde edilen veriler "betimsel analiz" ile çözümlenmiştir. Araştırmanın verilerini 2021 yılı MEB ilkökul 4. sınıf ile ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitapları oluşturmuştur. Bu bağlamda uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan kriterler odak alınarak ilgili ders kitapları incelenmiştir. Araştırma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır: Ders metinlerinde çoğunlukla yer isimlerinin kullanımındaki mantık hatalarından dolayı anakronik hatalar meydana gelmiştir. Kurgusal metinlerde tarihi karakterlerin söylemleriymiş gibi ders yazarına ait görüşlere yer verilmiştir.

* Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Social Sciences and Turkish Education, Department of Social Studies Education, Erzurum, Türkiye, maranci.seyda@atauni.edu.tr ORCID: [0000-0002-1130-438X](https://orcid.org/0000-0002-1130-438X) 

** Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Social Sciences and Turkish Education, Department of Social Studies Education, Erzurum, Türkiye, zakkus@atauni.edu.tr ORCID: [0000-0001-8990-8936](https://orcid.org/0000-0001-8990-8936) 

Kaynak Gösterme: Marancı, Ş. & Akkuş, Z. (2023). Anachronic errors in social studies textbooks. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 632-657.

Ders yazarları bunu yaparken zaman ve mekâna dikkat etmemekte bugünün bakış açısıyla geçmişi yorumlamakta bu durum da anakronik hatalara neden olmaktadır. Ders kitaplarındaki "fotoğraf ve resimlerde" anakronik hataya neden olabilecek bir bulguya ulaşılmamıştır; fakat tarihi haritalarda yer isimlerinin dikkatsiz kullanımından kaynaklı anakronik hataların olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Anakronizm, anakronik hata, sosyal bilgiler ders kitapları.

Introduction

The origin of the term anachronism is the Greek word "anachronismos" used in the scholarly review of classical texts such as the Iliad (Umachandran, Rood, 2020). The word anachronism comes from the Greek words "ana" meaning back, old, against, and distant and "chronos" meaning time (Kanat, 2012). The word anachronism emerged in the local language towards the middle of the seventeenth century and was associated with chronology (Grazia, 2010). This word was originally used in literary exegesis, but in the sixteenth century it was used to denote an "error in determining a date or chronology". At the beginning of the nineteenth century, the word had many meanings. After Greek, the word anachronism gained meaning in Latin, Italian, French and English (Umachandran, Rood, 2020) and started to be used in a wide area.

"Anachronism is an error of chronology or timeline, that is, not considering the time when the event took place while evaluating the causes and consequences of an event that took place in the past and became the subject of history" (Şimşek, 2022). In a paradigmatic sense, anachronism refers to the chronological misplacement of a historical event. In other words, it is the wrong perception of the date or time of any situation (Condren, 2004). Anachronism is also defined as an attempt to reconstruct the chain of historical events and meanings and to bring a new interpretation to events (Verbeeck, 2006). According to another definition, anachronism is the act of locating a situation or characters at a time when they could not have existed or occurred (Rancière, 2015) or attributing the characteristics of one period to another period. In more general terms, it is the imposition of stereotypical judgments and behaviours originating from a culture or society on the actions or works of a culture that is foreign to these patterns and behaviours (Jardine, 2000). "Anachronism refers to an error about the history and period of a phenomenon. This mistake can be not only about factual information, but also about concepts, perspectives and mentalities" (Öztürk, 2011:37).

Anachronism by definition and naturally of course comes into existence in historical or historical texts/discourses. Anachronism, which we encounter include sometimes making a historical character live in a different period from the time he lived, making him do "things he cannot do", sometimes a certain object (abstract or concrete historical, in other words, any temporal and spatial thing) is separated from its historicity and installed into another historicity (for example, showing the date of a known war differently from its original date contrary to its historical reality, or

snowing in a geography where it is known that there is no snow at all)... This is a situation that has many examples in historical novels (Kanat, 2012:52, 53).

There are different types of anachronism. Vico (1993) defined the types of historical errors in connection with anachronism as follows: Errors that occur because of associating a period that is irrelevant to an event with the event, describing a period when the event occurred as if it did not occur, combining two periods of time that should be expressed separately, and dividing two periods of time that need to be combined.

Lorenz examined anachronism by dividing them into three groups including anachronism of facts, anachronism of language, and anachronism of perspective (Verbeeck, 2006).

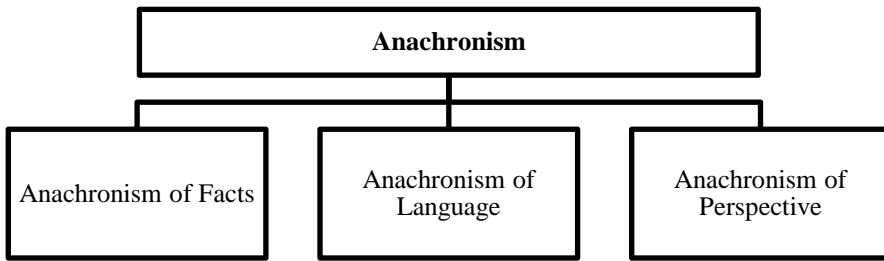


Figure 1. Classification of anachronism by Lorenz

Anachronism of Facts: It is the presentation of a situation as if it happened although that does not actually exist in a historical phenomenon or event.

Anachronism of Language: It is a type of anachronism that emerges as a result of using contemporary vocabulary or concepts in order to understand and describe past phenomena.

Anachronism of Perspective: It is an evaluation of the past using a contemporary perspective. It is formed as a result of considering that people in the past have the values of today's people or evaluating the events that took place in the past from their own contemporary perspective, but not from their own period's characteristics.

Condren (2004) examined the types of anachronism in his study by dividing them into categories and defined them as follows: "Judgmental anachronism" is to impose later values on life in the past, "descriptive anachronism" refers to the definition of a later idea of moral value as if it belonged to an earlier period, "traditional anachronism" is to use a later tradition in works written at a time when such a tradition had not existed yet, "sequential anachronism" is to make a chronologically logical error while locating a series of events or situations, "discursive anachronism" is to replace or ignore the modes of thought belonging to a certain period and "structural anachronism" occurs when relationships between two modes of thought become

mixed with the later one. In addition, Condren (2004) stated that anachronism appears when stereotypes are not suitable for any period and situation, and they are refuted with evidence.

At the root of anachronism is the concept of “presentism”. Presentism emerges as a result of the interpretation of the past using the knowledge and perspective of the present. This is one of the causes of anachronism because the past and the present are different from each other. An awareness should be raised about the fact that the past is different from the present and the various periods of the past are different from each other (Grazia, 2010). The understanding and culture of the period in which the historical events took place differ from the period in which the historian lived. For example, a word used in any period of history may have a different meaning in other periods or may be used with different meanings in different geographies. The place where the event takes place also changes over time. In this respect, these factors should be considered in order not to make an anachronistic error (Turan, 2018). Anachronism is often considered as a major mistake in historiography. It is believed that good writing of history should avoid anachronism (Verbeeck, 2006). Anachronism is caused by writers who tell the “past” rather than the writers who describe the period they live in (Kanat, 2012). This situation raises the problem of anachronism in historiography. Presenting objective and accurate information in historiography is the common view of all historians; however, history can be written inaccurately either intentionally or unintentionally for various reasons. These mistakes can be encountered from time to time in books written on history. In this context, these errors are also encountered in textbooks (Öztürk, 2011).

Textbooks “are teaching tools that are written within the framework of certain pedagogical principles to support a course’s curriculum.” Textbooks are developed and designed considering certain criteria. These include the physical features of textbooks, educational design in textbooks, assessment and evaluation, teaching-learning process, visual design, language, and expression. The textbooks evaluated under these criteria are required to be scientific and lack errors. The following criteria have been taken into consideration regarding the scientific content and lack of errors in the textbooks (MNE Board of Education, 2022:11,12):

- Content should be based on valid, reliable, up-to-date, and objective information; it should not contain information and expressions that may lead to misconceptions, faulty generalizations, inconsistencies, and contradictions.
- Content should be based on correct, valid, and reliable sources that are scientifically accepted.
- The source of the information that serves as an opinion and belief other than scientific knowledge should be specified and these should be included in the bibliography.
- Scientific and generally accepted interpretations should be preferred.
- Lack of knowledge or knowledge errors should not exist in the content.

- Concepts and terms appropriate to the area and subject-matter should be used.
- Visuals should reflect real situations depending on the nature of subject-matter.

The textbooks must be free from errors to comply with scientific criteria. It is considered that the presence of errors in the books may lead to mislearning. One of these types of errors is anachronistic errors and they can be encountered in books containing history.

When the literature is examined, it is seen that the textbooks are handled from many different perspectives. For example, ideological representations and national identity (Anyon, 1978; Yılar & Çam, 2021), human rights (Kort, 2017), values (Çam, Yılar & Ünal, 2020; Kuş, Mery & Karatekin, 2013; Shaver, 1965), gender bias (Sumalatha & Ramakrishnaiah, 2004), entrepreneurial skill (Yılar & Çam, 2023), curriculum, content and content design (Gordy & Pritchard, 1995; Tomal & Yılar, 2019). However, it has been observed that textbooks lack a close attention on anachronistic errors. In this context, the following results were obtained in the social studies books evaluated by the researchers.

Öztürk (2011) in his study found that many obvious and serious anachronistic mistakes were made in fictional texts describing historical events because they were told using the heroes of the period as narrators in social studies and history textbooks. In these books, historical heroes were made to speak using the expressions of the textbook author. In other words, his perspective, interpretation, concept, perception of time and space belonging to the modern period was attributed to the people of the period. This situation caused anachronisms of language, perspective, and facts. Time perception was not considered in the books. In addition, avoiding the changes in space perception and names and the differences between the past and present about naming political units were not considered. Syrjämäki (2011) has explored the relevance of Quentin Skinner's disputing writings to the problem of anachronism. He concluded that it was not impossible to avoid anachronism. Rancière (2015) explored what precautions to take and what rules to follow to avoid anachronism. Verbeeck (2006) argued that there is anachronism in historiography and that the abuse of anachronism is at the core of historiography. Umachandran and Rood (2020) explored the concept of anachronism and the role played by the idea of anachronism in the formation of antiquity. Gülersoy (2013) examined the 6th grade social studies textbooks in terms of physical, educational, visual, and language and expression features through a sample analysis and determined that there were remarkable deficiencies in these features. Demir & Atasoy (2018) in their study examined the 5th grade social studies textbook in terms of physical, educational, visual design, language, and expression features, and concluded that the book was prepared at such a level that it could positively affect educational activities. Şahin (2014) carried out a study to evaluate social studies textbooks in terms of visual design principles and concluded that visual elements are not effective in terms of message design principles. It is very important

that the textbooks are error-free. Although there are various studies on textbook review, research on anachronistic errors in these books is limited. In this respect, it is thought that the study can eliminate an important deficiency in the field and contribute to the field. The purpose of the study is to identify anachronistic errors in social studies textbooks. In this direction, the study sought to answer the following research questions:

1. What are the anachronistic errors in the texts in the social studies textbooks?
2. What are the anachronistic errors in fictional texts in social studies textbooks?
3. What are the anachronistic errors in the visuals (photographs, pictures, maps) in the social studies textbooks?

Research Method

Qualitative research approach was adopted in the study and thus document analysis method was used. It is possible to define qualitative research as "research in which qualitative data collection techniques such as observation, interview and document analysis are used, and a process which follows a naturalistic inquiry to reveal perceptions and events within their natural settings in a realistic and holistic manner" (Yıldırım & Şimşek, 2013). Document analysis is a systematic procedure used to analyse written documents (Wach, 2013). Document analysis contains a process involving certain stages. Forster (1994) divided this process into the following steps including collecting documents, ensuring the authenticity of documents, document coding and categorization, data analysis and using data; Fraenkel and Wallen (2006) used the following steps: determining the purpose of document analysis, determining coding categories, identifying concepts, identifying analysis units, locating data, creating the logical structure, developing sampling plan, and analysis. In addition, Altheide (1996) had the following steps including identifying criteria, collecting data, determining areas of analysis, coding, verification, and analysis. Considering these, the research was constructed in line with the plan given below:

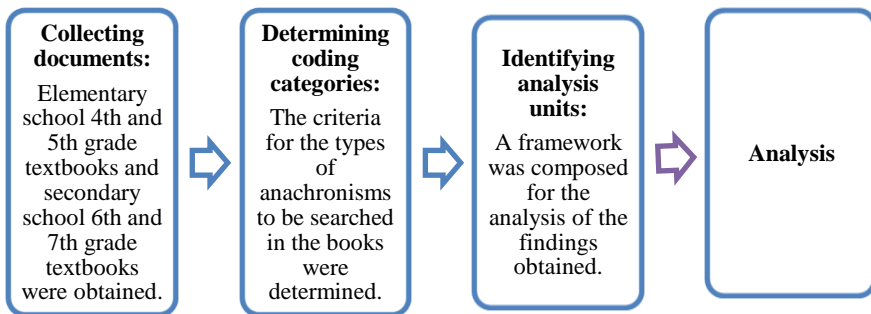


Figure 2. Research plan

In this direction, the MNE social studies books for the 2021-2022 education year were obtained. Then, considering expert opinions, the categories related to the anachronism to be searched in textbooks were prepared as a data collection tool. Next, analysis units were formed for the analysis of the relevant outcomes. Finally, the obtained data were analysed.

Materials and Data Analysis

The data obtained in the study were analysed via descriptive analysis. Descriptive analysis is a type of qualitative data analysis that includes summarizing and interpreting the data obtained through various data collection techniques according to the predetermined themes. Descriptive analysis has four stages. In the first stage, a framework is created to determine under which themes the data will be organized. Then the data is read and organized based on the framework. After this stage, the organized data are described and finally the described findings are explained, correlated, and interpreted (Yıldırım & Şimşek, 2013).

In this context, firstly, codes and categories were created in line with expert opinions regarding factual, conceptual and approach anachronism. Anachronic errors in social studies textbooks were determined by two different researchers in line with these codes and categories. Afterwards, a common conclusion was reached by comparing the anachronistic errors found by the researchers. In this direction, the anachronistic errors in the textbooks are tabulated. Finally, the obtained findings were explained in the cause-effect relationship and interpreted. In the table below, the examined social studies books are included.

Table 1.
Social Studies Textbooks

Book Name	Publication Year
MEB 4 th grade social studies textbook	2021
MEB 5 th grade social studies textbook	2021
MEB 6 th grade social studies textbook	2021
MEB 7 th grade social studies textbook	2021

Findings

The findings related to the anachronistic errors in “course texts, fictional texts, and visuals” included in social studies books were structured in line with the research problems.

Findings about the anachronistic errors in texts included in social studies textbooks: It is a well-known fact that history must be purified from anachronism to understand the past accurately. Explaining historical events with contemporary perspective and concepts in the texts in the textbooks and lack of attention to the chronology cause anachronism. In this context, the following examples of anachronistic errors were encountered in the texts examined in the social studies books.

Table 2
Findings About The Anachronistic Errors In Texts Included In Social Studies Textbooks

Findings About the Anachronistic Errors in Texts Included in 4th Grade Social Studies Textbooks			
There were no findings related to the anachronistic errors in the texts.			
Findings About the Anachronistic Errors in Texts Included in 5th Grade Social Studies Textbooks			
Learning Area	Anachronistic Errors	Type of Anachronism	Explanation
Culture and Heritage	Gordius, king of Phrygia came to Ankara and settled there with his people and the city he founded was called Gordium. (MNE 5th grade textbook p.42).	Anachronism of Language Anachronism of Facts	Before Ankara was given this name, it was called “Ankyra, Ancyre, Enguriye, Engürü, Angara, Angora” (Erdem, 1991 as cited in Güner& Ertürk, 2004). The author meant as if the name of the city of Ankara existed before the name Gordium. A concept that didn’t belong to that period was used and thus a language that was out of its natural time was used as if it existed (the name Ankara was used as if it appeared). Therefore, anachronism of facts was exemplified.
Findings About the Anachronistic Errors in Texts Included in 6th Grade Social Studies Textbooks			
Learning Area	Anachronistic Errors	Type of Anachronism	Explanation
Culture and Heritage	The Fourth Crusade: The Crusades occupied İstanbul instead of retaking Jerusalem. (MNE 6th grade textbook p.76).	Anachronism of Language Anachronism of Facts	The name of İstanbul in that period is Constantinople. Because a word that did not belong to that period was used, anachronism of language appeared. As the name of the city was presented inaccurately, anachronism of facts occurred.

Findings About the Anachronistic Errors in Texts Included in 7th Grade Social Studies Textbooks

Learning Area	Anachronistic Errors	Type of Anachronism	Explanation
Culture and Heritage	Murad II sieged İstanbul but he could not conquer it. Bayezid I is the first Ottoman sultan who sieged İstanbul . He sieged İstanbul for the second time. He defeated the Crusades that came to capture İstanbul in the Battle of Nicopolis (MNE 7 th grade textbook p.50)	Anachronism of Language Anachronism of Facts	Because İstanbul was called Constantinople at that period, both anachronisms of language and facts occurred.
Culture and Heritage	When the history of İstanbul was examined, the city served as the capital for 1600 years during the Roman, Byzantine, and Ottoman empires... (MNE 7 th grade textbook p.50)	Anachronism of Language Anachronism of Facts	İstanbul was the capital of Ottoman empire. The other capital was Constantinople. By writing the city's other name in parenthesis, the ambiguity could have been avoided. Because a wrong term was used, there appeared an anachronism of language; anachronism of facts appeared because a situation that did not exist was presented as if it existed.

When Table 2 was examined, it was found that there were factual and logical errors that would be accepted as “anachronistic error” in social studies textbooks. This situation mostly appears in “culture and heritage” learning area. Anachronism emerges in historical subjects due to its structure. This situation is considered normal since culture and heritage contain more history subjects than other learning areas. It is seen that especially geographical names are not taken into consideration in the books and as a result, errors occur. Different cultures have had settlements at different times throughout history and have shaped this geography with their own identities. When evaluated in this direction, it is a known fact that İstanbul (Constantinople) has been the capital of different cultures. In this process, although the geographical

location did not change, name changes occurred. In the books, these name changes were avoided, and the name Istanbul was used for all periods. Its use in that way is of course correct in terms of understanding the subject; however, it is considered that this situation may cause the reinforcement of wrong conceptual knowledge. For example, students may assume that the name Istanbul was used by the Byzantine and Roman Empires and that people living in this period knew this name. Thus, this situation can cause anachronistic error.

Findings about the anachronistic errors in fictional texts included in social studies textbooks: In social studies courses, literature and literary genres are used to gain skills such as critical thinking, empathy, language use, time, and chronology (Kaymakçı, 2013). One of these types is fictional texts. There are fictional texts created by the authors of the books in social studies textbooks. In these fictional texts, historical characters who lived in the past tell the historical events that took place in their period with their own discourses. However, writers often try to interpret past events from a contemporary perspective and shape events accordingly. Thus, in fictional texts, especially the element of “time and space” does not reflect the reality of that period and thus cause historical errors that we can describe as anachronism. The anachronistic errors that could be made in fictional texts can be listed as follows:

- Historical characters could be depicted using an object in their period that has not been invented yet.
- Every historical period has its own unique clothing culture. Historical characters can be depicted with a style of clothing that is contrary to their period.
- Some periods have been named by historians to make history more understandable. Since this naming is made much later, it is not possible for people who lived at that time to know about this situation. Historical characters in fictional texts can be depicted as if they knew this situation.
- Any concept can have different meanings in different historical periods. Historical characters can be described as if they are using the present-day meaning of these concepts which had different meanings in the semantic world of the period in which they lived.
- The same geographical structure was mostly called with different names in different historical periods. It can be assumed that the historical characters know these geographical names which were not used in their periods and were unlikely to be known.
- Descriptions in which historical characters interpret any historical event from a contemporary perspective can be made.

It was found that there are anachronisms of “facts, language, and perspective” in the fictional texts in the social studies books examined in this direction.

Table 3
Findings About the Anachronistic Errors in Fictional Texts Included In Social Studies Textbooks

Findings About the Anachronistic Errors in Fictional Texts Included in 4th Grade Social Studies Textbooks			
There were no findings related to the anachronistic errors in the fictional texts.			
Findings About the Anachronistic Errors in Fictional Texts Included in 5th Grade Social Studies Textbooks			
There were no findings related to the anachronistic errors in the fictional texts.			
Findings About the Anachronistic Errors in Fictional Texts Included in 6th Grade Social Studies Textbooks			
Learning Area	Anachronistic Errors	Type of Anachronism	Explanation
Culture and Heritage	Narrated by Mete Khan ...My father Teoman is the first emperor of Asian Hun Empire, founded in Inner Asia and known as the first Turkic state. ... It is Ötüken, which is located between the Orkhon and Selenge rivers in Inner Asia and is considered sacred. He fought against the Chinese for the Silk Road . Upon my father Teoman's constant raids, the Chinese built the Great Wall of China to stop these raids. ... I took control of the Silk Road . (The Silk Road is a trade route that links China to Europe.) I strengthened the Hun economy by controlling the Silk Road (MNE 6th grade textbook p.50)	Anachronism of Language Anachronism of Facts	It is impossible for Mete Khan to know the concepts of Inner Asia, Silk Road, Europe, and the Great Wall of China because these concepts were used much later. Anachronism of language occurred because the concepts that did not belong to the period were used. Because it is assumed that Mete Khan knew these concepts, that is, the situation that did not really occur at that time was depicted as if it happened, anachronism of facts occurred
Culture and Heritage	Narrated by Mukan Qaghan Atam Bumin Qaghan gathered all Turkic tribes in	Anachronism of Language	The concepts of Inner Asia and the Silk Road were not used in Mukan Qaghan's time. Because of using concepts that

	Inner Asia under one flag and established our state. We had to fight against the Akhuns and Sassanids to seize the Silk Road (MNE 6th grade textbook, p.55).	Anachronism of Facts	that were out of time, the author caused anachronism of language. In addition, because it is assumed that Mukan Qaghan knew these concepts, the author caused anachronism of facts.
Culture and Heritage	Narrated by Bilge Qaghan My ancestor Kutluk Qaghan rebelled against the Chinese slavery and in 682 he founded the Second Turkic (Göktürk) Empire (MNE 6th grade textbook p.56)	Anachronism of Language Anachronism of Facts	The Göktürks used the twelve-year animal cycle Turkish calendar. It is more accurate that Bilge Qaghan who lived in this period told a date belonging to his own calendar instead of 682, the Gregorian calendar date. In addition, the Second Göktürk Empire was founded under the name of "Kutluk". This word caused both factual and linguistic anachronisms.
Culture and Heritage	Narrated by Kutluk Bilge Kül Qaghan ... Meanwhile, the Muslim Arabs with the support of the Karluk Turks won the Battle of Talas, which was fought in 751 between the Arabs and the Chinese in the west of the country. The Chinese who lost the war withdrew from Inner Asia and Muslim Arabs dominated this region... my state weakened; it was destroyed by the Kyrgyz, a Turkish tribe, in 840 . (MNE 6th grade textbook p. 61)	Anachronism of Language Anachronism of Facts	Because it was not possible for Kutluk Bilge Kül Qaghan to use the dates of 751 and 840 belonging to the Gregorian calendar, the writer caused factual anachronism. Using the term Inner Asia caused linguistic anachronism.
Culture and Heritage	Narrated by Satuk Buğra Khan ... It was founded by my ancestor Bilge Kül Kadir	Anachronism of Language	Because Satuk Buğra Khan also used the year 840 in the Gregorian calendar and the term Inner Asia, factual

	Khan in 840 My state was the first Turkic state that accepted Islam in Inner Asia (MNE 6th grade textbook p.73)	Anachronism of Facts	anachronism occurred. In addition, the term Inner Asia caused linguistic anachronism.
Culture and Heritage	Narrated by Mahmud of Ghazni The Ghaznavids were founded by my ancestor Alp Tigin on the territory of present-day Afghanistan . My state was defeated in the Dandanaqan War with the Seljuks in 1040 and this led to the collapse of the dynasty. (MNE 6th grade textbook p.74)	Anachronism of Language Anachronism of Facts	Because Mahmud of Ghazni knew the name Afghanistan belonging to our time and used the year 1040 belonging to the Gregorian calendar, factual anachronism occurred. The name Afghanistan caused linguistic anachronism.
Culture and Heritage	Narrated by Tugrul Bey (or Toghril) We fought against the Byzantine army in 1048 at the plain of Pasinler (Kapetron) in Erzurum and we won that war to make Anatolia a homeland. We opened the doors of Anatolia with the Battle of Pasinler (Kapetron), the first great battle against Byzantium . (MNE 6th grade textbook p.80).	Anachronism of Language Anachronism of Facts	Tugrul Bey's use of the name Byzantine and the date of 1048, which belongs to the Gregorian calendar, caused factual anachronism, and the use of the name Byzantine, which does not belong to that period, caused linguistic anachronism.
Culture and Heritage	Narrated by Sultan Alparslan... ...I learned that the Byzantine Emperor Romanian Diogenes was advancing to the east of Anatolia. ... The Byzantine army had outnumbered us. The doors of Anatolia completely opened to the Turks.	Anachronism of Language Anachronism of Facts Anachronism of Perspective	Since "Byzantine, History of Turkey, The First Period of Beyliks in Anatolia" were created by historians later, the fact that Sultan Alparslan knew about this situation caused factual anachronism and the use of these concepts caused linguistic anachronism. In addition, situations such as "the beginning of history of Turkey

	<p>Byzantium asked help from Europe and the Crusades began.</p> <p>The history of Turkey began.</p> <p>The First Period of Beyliks started in Anatolia (MNE 6th grade textbook p.82).</p>		<p>and the beginning of the First Period of Beyliks in Anatolia” have occurred in a long period of time. The evaluation of this situation by a historical character with a contemporary perspective led to an anachronism of perspective.</p>
Culture and Heritage	<p>Narrated by Sultan Alparslan... Our victory in the Battle of Manzikert, which was a turning point in terms of the Turkification and Islamization of Anatolia, where we started to settle in, led to the following results... (MNE 6th grade textbook p.82).</p>	Anachronism of Perspective	<p>The fact that the Battle of Manzikert was a turning point in terms of the Turkification of Anatolia occurred as a result of a long process. Since it is not possible for Sultan Alparslan to know about this situation, it caused an anachronism of perspective</p>
Culture and Heritage	<p>Narrated by a crusader I am a knight living in Europe in the Middle Ages. The Byzantine Empire fails to stop the Turks coming from the east</p> <p>The fall of Byzantium means that the Turks conquer Europe.</p> <p>The Byzantine Empire asked for help from the kings in Europe against the Turks.</p> <p>In the first crusade, we captured Antakya, Urfa and Jerusalem, and then Iznik.</p> <p>Turkish Seljuk State moved its capital to Konya</p> <p>In the Fourth Crusade, we captured Istanbul. (MNE 6th grade textbook p.90).</p>	<p>Anachronism of Language</p> <p>Anachronism of Facts</p>	<p>It is not possible for a Crusader to know the concepts of the Middle Ages, Byzantium, Antakya, Urfa and Iznik, Turkish Seljuk State and Istanbul. Thinking that the crusader knew these concepts caused factual anachronism and the use of concepts that did not belong to its period caused linguistic anachronism.</p>

Findings About the Anachronistic Errors in Fictional Texts Included in 7th Grade Social Studies Textbooks			
Learning Area	Anachronistic Errors	Type of Anachronism	Explanation
Science, Technology, and Society	My name is Sumerian Ludingirra We are engaged in agriculture because we have very fertile lands in Mesopotamia (MNE 7th grade textbook p.126).	Anachronism of Language Anachronism of Facts	Considering that the Sumerian child in the fictional text knew the concept of Mesopotamia, a factual anachronism appeared and using a concept that did not belong to the period led to a linguistic anachronism.

The terms “Inner Asia, Mesopotamia, Byzantine, The Silk Road, The Great Wall of China” are the geographical concepts that are used later. For example, it is not possible for a historical character living in the 6th century to know these concepts. At the same time, it is not possible for these historical characters to have a contemporary perception of time. When Table 3 is examined, it is seen that such anachronistic errors are made in fictional texts in social studies textbooks. Since fictional texts are much more involved especially in the 6th grade "Culture and Heritage" learning area, such anachronistic errors are more common. Since the fictional texts are not included a lot in the 4th and 5th grade social studies books, there is no finding that such anachronistic errors exist.

The anachronistic errors in fictional texts in social studies books can be explained as follows: Perceiving and defining "Inner Asia" as a geographical unit is a modern situation that belongs to the present, not the past (Öztürk, 2011). It is seen that Mete Khan, Mukan Qaghan, Kutluk Bilge Kul Qaghan and Satuk Buğra Khan used the concept of "Inner Asia" in fictional texts. However, the name Inner Asia was not used in the period when these historical characters lived. Considering that they knew this concept caused an anachronistic error.

The term “The Silk Road” was first used in an article written by a German geologist called Ferdinand von Richthofen in 1877 (Yıldırım, 2016). This means that the name “Silk Road” has not existed before and it is impossible for the people who lived before this period to know and use this term, but in the fictional text, Mete Khan and Mukan Qagan, who are supposed to describe their own period, used the term "Silk Road". This situation caused an “anachronistic error” to occur.

The Great Wall of China was called "the Purple Frontier" and "the Earth Dragon" in ancient times (Waldron, 1988). The Great Wall of China took its name at the end of the 19th century (Hessler, 2007). In this case, the use of the name "The Great Wall of China" by “Mete Khan” in the fictional text caused an anachronistic error because

it is not possible for a historical character who lived between 234 BC and 174 BC to know and use a 19th century concept.

The name Mesopotamia today is used to describe the area surrounded by the Taurus Mountains in the north, the Persian Gulf in the south, the Zagros Mountains in the east, and the Syrian Desert in the west. But Mesopotamia did not originally have a single name; the south of the region was called as Babylon during and after the Sumerians, and the north as Assyria (Köroğlu, 2018). When considered in this direction, it is possible for people who lived in the Sumerian period to define this region as Babylonia. But "Ludingirra", a Sumerian boy mentioned in the fictional text, used the name Mesopotamia. The author expressed his point of view and world of thought through a historical character. In this case, it caused an anachronistic error to occur.

The concept of "Byzantine Empire" was not used during the reign of the Empire. This concept was later coined by historians. The name of the empire in this period was the "Roman Empire" (Ortaylı, 2006). In this context, the use of the concept "Byzantine" as mentioned by "Tugrul Bey, Sultan Alparslan and a crusader" in the fictional text has caused an anachronistic error.

The place names in fictional texts are also described with their current usage (Afghanistan, Istanbul, Antakya, Urfa, Iznik) instead of their use in their own period. "The Turkish Seljuk State, the period of the first beyliks, and the History of Turkey" were produced by historians at a later time. In this context, these uses have caused anachronism.

Every culture has its own sense of time. For this reason, various calendars have been created throughout history. Turks used the "Turkish Calendar with Twelve Animals, Hijri, Jalali, Julian and Gregorian" calendars. However, these calendars were used in certain periods of history. For example, the Turkish Calendar with Twelve Animals was used by the Inner Asian Turks, the Hijri calendar was used after the adoption of Islam, the Jalali Calendar was used in the Ottoman period, and the Gregorian calendar was used in the Republican period (Çağatay, 1978). When evaluated in this direction, it was found that Turkish Calendar with Twelve Animals was used during the periods of Bilge Qaghan, Kutluk Bilge Kül Qaghan, Satuk Buğra Khan, and Mahmud of Ghazni. However, it was seen that these historical characters used dates belonging to the Gregorian calendar such as "682, 751, 840, 1040" in the fictional texts. Similarly, during the reign of the Great Seljuk Empire, both Hijri and Jalali calendars were used. It is seen that Tugrul Bey who lived in this period used the year 1048 belonging to the Gregorian calendar. Thus, the historical characters were depicted as if they knew a situation which they did not know. Therefore, when a situation that does not exist in fictional texts is presented as if it existed, an anachronistic error occurs.

Although the idea of dividing history into ages dated back to ancient times, it was Christoph Cellarius (1634-1707) who gave its final shape to the existing trilogy -

"Ancient Age, Medieval Age and New Age". While determining the ages, Cellarius preferred concrete historical events for the beginning and end of each age (Alkan, 2014). Thus, another situation that is accepted as an anachronistic error is that a crusader mentioned in the fictional text knew that he lived in the Middle Ages.




The results and effects of some historical events occur in the long term. It is not possible for historical characters who lived in the period of these events to know the subsequent consequences and effects of these events. Such errors made in fictional texts have led to an anachronism of perspective. For example, the knowledge that the Battle of Manzikert was a turning point in terms of the Turkification and Islamization of Anatolia could be understood with the evaluations made after a long time. It is unlikely that Sultan Alparslan had such clear information at the time of the incident. When a general evaluation is made, it has been concluded that there are anachronisms of facts, language, and perspective in fictional texts in social studies books.

Anachronistic errors in historical maps included in social studies textbooks: In addition to improving the sense of space, maps contribute to the development of "historical comprehension, historical analysis and interpretation skills". For the development of historical comprehension skills, where and between whom a historical event takes place should be evaluated correctly. In the development of historical analysis and interpretation skills, the elements of the place where the event takes place are important (Şengül Bircan & Safran, 2013). Maps used for the development of historical comprehension, historical analysis and interpretation skills should also contain correct information. It is thought that errors made in place names as well as geographical boundaries on historical maps may prevent the development of these skills. Such errors made can also lead to anachronism. Anachronistic errors that are found on historical maps can be listed as follows:

- Countries that ruled at different times can be depicted as if they existed at the same time (contemporary).
- Countries may have reigned at the same time (contemporaries, but one of them may not be included on the map as if they were in different time zones).
- The names of mountains, seas and rivers or place names such as countries and cities located in any geography can be called by different names at different times. Another error is to include a name that is not likely to be used at the time illustrated by the maps.
- The boundary of the region, such as any country, city, town, and village may be shown differently, contrary to the time zone represented by the map.

Within this context, the following anachronistic errors were found in the social studies books examined.

Table 4
Anachronistic Errors in Historical Maps Included in Social Studies Textbooks

Learning Area		
6th Grade Culture and Heritage	6th Grade Culture and Heritage	6th Grade Culture and Heritage
		
Map 1. Asian Hun Empire (MNE 6th grade textbook p.50)	Map 2. The Spread of Islam in the Time of Prophet Muhammad (MNE 6th grade textbook p.68)	Map 3. The Spread of Islam (MNE 6th grade textbook p.71)
Type of Anachronism		
Factual anachronism, Linguistic anachronism		
Explanation		
<p>While the name of Iran was known by names such as Persian Empire and Acemistan from the 6th century BC to 1935 (Ivanov, 2021), the name changed after 1935 when Reza Shah requested the international community to call the country "Iran" (Lewis, 2015). That is, describing this geography as Iran before this year may cause anachronism. The presence of the Asian Hun Empire and Iran in map 1, and the Byzantine Empire and Iran in maps 2 and 3 cause the two non-contemporary countries to be perceived as if they existed at the same time. In map 3, the name of the Aegean Sea and the Byzantine Empire are on the same map. However, this name was given to the Aegean Sea in 1941 (Turkish Republic, Ministry of Education, 1941). People who lived at that time probably called this sea by another name. It is another mistake to include this name on a map which exemplified a date before this date. Depicting a situation that did not exist as if it appeared on maps caused factual anachronism and using a wrong concept led to linguistic anachronism.</p>		
Learning Area		
6th grade Culture and Heritage	6 th grade Culture and Heritage	7 th grade Culture and Heritage



Map 4. The Great Seljuk Empire (MNE 6th grade textbook p.80)



Map 5. Turkish Seljuk State Map (MNE 6th grade textbook p.87)



Map 6. Anatolian Beyliks, Beginning of 14th Century (MNE 7th grade textbook p.42)

Type of Anachronism

Factual anachronism, Linguistic anachronism

Explanation

On map 4, the names of the cities (Thessaloniki, Edirne, and Istanbul) within the borders of the Byzantine Empire are different in this period. This situation caused an understanding that the city names belonged to the Byzantine Empire. on map 5, the names of cities, seas, lakes, and rivers shown within the borders of the Byzantine Empire belong to the Turks. The Byzantine equivalents of these names are probably different. Likewise, on map 6, the names of Istanbul, Iznik and Bursa in the Byzantine period were used as they are today. In addition, the names of the Aegean Sea and Byzantium were used side by side. In this case, showing a situation that is not on the maps as if it existed caused factual anachronism and using a wrong concept led to a linguistic anachronism.

It is very important to establish a relationship between “time and space” to learn a historical period. Historical events should be associated with time and space in chronological order in line with a certain logic. This association can be made through maps that reflect spatial relations (Akengin, 2015). Errors in time and space in historical maps cause anachronism. The following findings were obtained in Table 4, which was examined in this context:

The current form of geographical names is included on the maps, but the names used in the historical period they represented are not taken into consideration. For example, writing the name of a country that reigned in the 19th century on a map of the 10th century may cause an anachronistic error.

A similar situation can be seen in maps 1, 2 and 3. Iran (Ivanov, 2021), previously known as Persia and Acemistan, took this name in 1935 (Lewis, 2015). The use of the name "Iran" is correct to create a sense of space in students; but while doing this, an error occurs about teaching a wrong concept. This name of Iran means that it has been used for centuries and it causes anachronism. This situation can be corrected by using something like “Iran (Persia)”. The same situation can be seen in names such as "mountain, sea, lake, and river". The name “Aegean Sea” is included on Maps 3 and 6, but this name was used after 1941 (Turkish Republic, Ministry of Education, 1941).

There was no such usage during the Byzantine Empire and Anatolian Beyliks. Another usage that causes an anachronistic error is that the names of cities within the borders of a country that ruled in the past do not belong to its own period. The names of the cities within the borders of the Byzantine Empire on Maps 4 and 5 were included in their current usage and thus caused anachronism.

Results and Suggestions

It is seen that there are anachronistic errors belonging to “facts, language, and perspectives” in social studies textbooks, which are analysed as course texts, fictional texts, and visuals. Most of the "anachronistic errors" in social studies textbooks are in the field of learning culture and heritage. Anachronism has occurred mostly due to logical errors in the use of place names in course texts. This usage may seem correct to provide clarity; however, it is wrong to describe contemporary concepts as if they were used in the past.

In the fictional texts, the views of the course book authors are included as if they were the discourses of historical characters. While doing this, the course book writers do not pay attention to time and space but interpret the past with contemporary perspective. Chronology and the changes that occur over time are particularly avoided. In this direction, the names of concepts that are named later or changed are not taken into consideration and it is assumed that historical characters know these concepts used today. This situation causes anachronism. Another anachronistic error in fictional texts is related to the perception of time. The characters in these texts are depicted as if they used the Gregorian calendar, which was not used in their period. Öztürk (2011) analysed social studies books in his study, and he found that many obvious and serious anachronistic errors are made in fictional texts that involve historical events which are conveyed through the narrative voice of the heroes of the period. Historical heroes were made to speak the expressions of the textbook author in these books. In other words, the perspectives, interpretations, concepts, perceptions of time and space belonging to the modern period were attributed to the people of the period. It was found that similar results were obtained with this study.

There was no finding that could cause anachronistic errors in the “photographs and pictures” in the textbooks, but it was concluded that there were errors due to the careless use of place names in historical maps. Although these maps represent a specific period, some of the place names on the maps are from the past and some are from the present. In this case, because two non-contemporary countries lived at the same period or a place name that should not have existed in a historical period was depicted as if it existed for a long time, these caused an anachronism. In addition, the names of cities within the borders of a country that ruled in the past in some maps were given with the descriptions of the nation that owns these lands today. These logical errors made without considering the chronology are another situation that causes anachronism.

Interpreting the past with contemporary perspective is a possible situation for students to perceive historical periods. It is a known fact that if the concepts, place names used and the events or situations that occurred in the previous period are tried to be taught to the students with the language and perspective of the past, they will not mean anything in their semantic world and thus they will be unsuccessful. However, telling history with contemporary perspective can also cause mislearning. Thus, if the texts and visuals are structured in line with the recommendations given below, anachronistic errors can be eliminated.

1. In addition to the current usage of any concept, its past use can be included in parentheses such as Istanbul (Constantinople).

2. While including the narrative discourses of historical characters in fictional texts, historical reality should not be avoided, events should be told considering the structure of the period, and the author should not impose his world of thought on these people.

3. Place names on historical maps are given with today's concepts. This use can be considered normal; however, in order to avoid misconceptions, the past use of place names can be written in parentheses, or the course teacher can be made to make an explanation on this subject with instructions.

References

- Anyon, J. (1978). Elementary social studies textbooks and legitimating knowledge. *Theory & Research in Social Education*, 6(3), 40-55.
- Akengin, H. (2015). Tarih öğretiminde kullanılan haritalar üzerine bir değerlendirme. *Turkish History Education Journal*, 4 (1), 122-155. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185624>
- Alkan, N. (2014). Tarihin çağlara ayrılmasında üçlü sistem ve Türk-İslam Tarihi'nin çağ taksimi meselesi, *Turkish History Education Journal*, 3(2), 43-64. <https://doi.org/10.17497/tuhed.185606>
- Altheide, D. L. (1996). Qualitative Media Analysis. D.L. Altheide & C.J. Schneider (Edt.), *Process of Document Analysis*. (1st ed., pp. 39-75). Sage Publication.
- Condren C. A. (2004). Reflection on the problem of anachronism. In intellectual history. *Scientia Poetica*, (8), 288-293. <https://doi.org/10.1515/9783112422229-016>
- Çağatay, N. (1978). Eski çağlardan bu yana zaman ölçümü ve takvim. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(22), 105-138. https://doi.org/10.1501/İlh fak_000000028
- Çam, İ. D., Yılar, M. B. ve Ünal, O. (2020). Son dönem Osmanlı ve güncel ders kitaplarında tasarruf değeri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3) 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı, 350-374.
- Demir, Y., & Atasoy, E. (2018). 5. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabının (2017) değerlendirilmesi. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2) :753-780. <https://doi.org/10.19171/uefad.505647>

- Forster, N. (1994). The analysis of company documentation. C. Cassell & G. Symon (Eds.), *Qualitative Methods in Organizational Research, a Practical Guide* (1st ed., pp.147-166). Sage Publication.
- Fraenkel, J.R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*, (7 th ed.) Mc Graw-Hill.
- Gordy, L. L., & Pritchard, A. M. (1995). Redirecting our voyage through history: A content analysis of social studies textbooks. *Urban Education*, 30(2), 195-218.
- Grazia, M. D. (2010). Cultural reformations: medieval and renaissance in literary history. B. Cummings & J. Simpson, (Eds.), *Anachronism* (1st ed., p.13-95). Oxford University Press.
- Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 2(1): 8 -26. <http://www.ijtase.net/index.php/ijtase/article/view/313/350>
- Güner, İ., & Ertürk, M. (2004). Türkiye il merkezi kent adlarının kaynakları üzerine bir araştırma. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 39-62. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23501/250397>
- Hessler, P. (2007, 21 Mayıs). Çin'den mektup: Duvarda yürümek. *The New Yorker*. https://stringfixer.com/tr/Ming_Great_Wall
- İvanov, M. S. (2021). *İran tarihi en eski çağlardan 20. yüzyıla* (H. Demiroğlu, Çev. Ed). Selenge Yayınları (Çalışmanın orijinali 2021'de yayımlanmıştır).
- Jardine, N. (2000). Uses and abuses of anachronism in the history of the sciences. *History of Science*, (38),251-270. <https://articles.adsabs.harvard.edu>.
- Kanat, C. (2012). *Tarihin medya ile imtihanı (Tarih, Medya ve Kurgu)*. (1. baskı) Yeditepe Yayınevi.
- Kaymakçı, S. (2013). Sosyal bilgiler ders kitaplarında sözlü ve yazılı edebî türlerin kullanım durumu. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (20), 230-255. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606584>
- Kort, F. (2017). Human rights education in social studies in the Netherlands: A case study textbook analysis. *Prospects*, 47(1-2), 55-71.
- Köroğlu, K. (2018). *Eski mezopotamya tarihi başlangıcından perslere kadar*. (12. baskı) İletişim Yayınları.
- Kuş, Z., Merey, Z., & Karatekin, K. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 183-214.
- Lewis, B. (2015). *Ortadoğu* (S.Y. Kölay, Çev. Ed). Ankara: Arkadaş Yayınevi (Çalışmanın orijinali 2005'de yayımlanmıştır).
- Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2022). Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait elektronik içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ders-kitaplarinin-incelemesi/kategori/10>
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 5. sınıf ders kitabı*. MEB Yayınları. <https://www.mebkaynak.com/category/sosyalkit/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 6. sınıf ders kitabı*. MEB Yayınları. <https://www.mebkaynak.com/category/sosyalkit/>

- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı*. MEB Yayınları. <https://www.mebkaynak.com/category/sosyalkit/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. MEB. (2021). *Sosyal bilgiler 4. sınıf ders kitabı*. TUNA Yayınları. <https://www.mebkaynak.com/category/sosyalkit/>
- Ortaylı, İ. (2006). *Son imparatorluk osmanlı*, (26. baskı). Timaş Yayınları.
- Öztürk, İ. H. (2011). Tarih öğretiminde anakronizm sorunu: sosyal bilgiler ve tarih ders kitaplarındaki kurgusal metinler üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilgiler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 37-58. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/179016>
- Rancière, J. (2015). The concept of anachronism and the historian's truth (english translation). *The History of the Present*. 3(1), 21-52. doi:10.21427/D7VM6F
- Shaver, J. P. (1965). Reflective thinking, values, and social studies textbooks. *The School Review*, 73(3), 226-257.
- Sumalatha, K., & Ramakrishnaiah, D. (2004). Sex bias in secondary school social studies textbooks: A case study in India. *American Journal of Applied Sciences*, 1(1), 62-63.
- Şahin, M. (2014). Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (1) :31-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cusosbil/issue/32277/353146>
- Şengül Bircan, T., & Safran, M. (2013). Tarih öğretiminde haritaların önemi ve kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2):461-476. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1490606>
- Şimşek, A. (2022). *Tarih ne işe yarar?*, (1.baskı). İstanbul : Kapı Yayınları.
- T.C. Maarif Vekilliği (Milli Eğitim Bakanlığı). (1941). *Birinci Coğrafya Kongresi; 6-21 Haziran 1941, Raporlar, Müzakereler, Kararlar*. (Yayın No. 1942). https://books.google.com.tr/books/about/Birinci_Co%C4%9Frafya_Kongresi.html?id=MjAyPwAACAAJ&redir_esc=y
- Tomal, N. & Yılar, M. B. (2019). An evaluation of social studies textbooks in Turkey: A content analysis for curriculum and content design. *Review of International Geographical Education Online*, 9(2), 447-457.
- Turan, M. (2018, 7-8 Aralık). Tarihte bilginin doğruluğu meselesi: zaman-mekân ve kaynak tahlili [sözlü bildiri]. 2. Uluslararası Türk Dünyası Eğitim Bilimleri ve Sosyal Bilimler Kongresi. Ankara.
- Umachandran, M., & Rood, T. (2020). *Anachronism and antiquity*. (1. baskı) Bloomsbury Publishing.
- Verbeeck, G. (2006). Anachronism and the rewriting of history: the South Africa case. *The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 2 (1), 181-200. doi:10.4102/td.v2i1.314
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis. Advance online publication. <https://www.researchgate.net/publication>
- Waldron, A. (1988). Çin seddi efsanesi: Kökenleri ve modern Çin'deki rolü. *Yale Eleştiri Dergisi*, 2 (1): 67-104. https://stringfixer.com/tr/Great_Wall_of_China

- Yılar, M. B., & Çam, İ. D. (2021). Who are we? and Who are they? The construction of Turkish national identity in textbooks within the context of the Turkish War of Independence. *Middle Eastern Studies*, 57(6), 880-903.
- Yılar, M. B., ve Çam, İ. D. (2023). Güncel Sosyal Bilgiler ders kitaplarında girişimcilik. *Neveşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 53-68.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2016). İpek yolu mefhumundaki doğrular ve yanlışlar. F. Atasoy (Ed.), *Yükselen İpek Yolu 2. Cilt İpek Yolu'nda Bilgi Ve Siyaset* (1. baskı, s.291-301). Türk Yurdu Yayınları.

Genişletilmiş Özet

“Anakronizm, geçmişte gerçekleşmiş, tarihe konu olmuş bir olayın neden ve sonuçlarının değerlendirilirken olayın geçtiği zamanın değil de başka bir zamanın koşullarının dikkate alınması yanılığısıdır” (Şimşek, 2022). Paradigmatik anlamda, anakronizm, tarihsel bir olayın kronolojik olarak yanlış yerleştirilmesini ifade eder. Yani herhangi bir durumun tarihinin veya saatinin yanlış algılanmasıdır (Condren, 2004). Anakronizmin çeşitli türleri vardır. Lorenz anakronizmi olgusal, kavramsal ve yaklaşımsal olarak 3 gruba ayırarak incelemiştir (Verbeeck, 2006). Olgusal Anakronizmi: Bir tarihi olgu ya da olayda aslında olmayan bir durumun olmuş gibi gösterilmesidir. Kavramsal Anakronizm: Geçmişteki olay ve olguların günümüzde anlaşılabilmesi için günümüz kavramlarının kullanılması sonucu ortaya çıkan anakronizm türüdür. Yaklaşımsal Anakronizm: Bugünün bakış açısıyla geçmişin değerlendirilmesidir. Geçmiş dönemdeki insanların günümüz insanının değerlerine sahip olduğunun düşünülmesi ya da geçmişte meydana gelmiş olayları kendi zaman özellikleri ile değil de günümüzün bakış açısıyla değerlendirilmesi sonucu oluşmaktadır.

Anakronizm çoğunlukla tarih yazımında büyük hata olarak görülür. İyi tarih yazımının anakronizmden kaçınması gerektiğine inanılır (Verbeeck, 2006). Anakronizm yaşadıkları dönemi anlatan yazarlardan ziyade “geçmiş” hikâye eden yazarlar tarafından yapılmaktadır (Kanat, 2012). Bu durum tarih yazımında anakronizm sorununu ortaya çıkarmaktadır. Tarih yazımında objektif ve doğru bilgi verilmesi bütün tarihçilerin ortak görüşüdür; ancak çeşitli sebeplerden dolayı isteyerek ya da bilinçsiz bir şekilde yanlış tarih yazımı yapılabilir. Tarihi konu alan kitaplarda bu yanlışlar zaman zaman karşımıza çıkabilmektedir. Bu bağlamda ders kitaplarında da bu hatalara rastlanılmaktadır (Öztürk, 2011).

Çalışmanın amacı: Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan anakronik hataları belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan metinlerdeki anakronik hatalar nelerdir?

2. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan kurgusal metinlerdeki anakronik hatalar nelerdir?
3. Sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan görsellerdeki (fotoğraf, resim, harita) anakronik hatalar nelerdir?

Araştırmanın amacına hizmet edebilecek en iyi yöntemin doküman analizi olduğu düşünüldüğü için araştırmada nitel araştırma doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bu doğrultuda 2021-2022 yılı MEB sosyal bilgiler kitaplarına ulaşıldı. Daha sonra uzman görüşleri doğrultusunda veri toplama aracı olarak ders kitaplarında aranacak olan anakronizmle ilgili katogoriler hazırlandı. Bir diğer aşamada ilgili kazanımların analizi için analiz birimleri oluşturuldu. Son olarak elde edilen veriler analiz edildi.

Ders kitaplarındaki anakronik hataların büyük bir bölümünün “kültür ve miras” öğrenme alanında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ders metinleri, kurgusal metinler ve görseller olarak incelenen sosyal bilgiler ders kitaplarında “olgusal, kavramsal ve yaklaşımsal” anakronik hataların olduğu görülmektedir. Ders metinlerinde çoğunlukla yer isimlerinin kullanımındaki mantık hatalarından dolayı anakronizm meydana gelmiştir. Anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla bu kullanım doğru görülebilir; fakat günümüze ait kavramların geçmişte kullanılmış gibi nitelendirilmesi yanlış olduğu düşünülmektedir.

Kurgusal metinlerde tarihi karakterlerin söylemleriymiş gibi ders yazarına ait görüşlere yer verilmiştir. Ders yazarları bunu yaparken zaman ve mekâna dikkat etmemekte bugünün bakış açısıyla geçmiş yorumlamaktadır. Özellikle kronoloji ve zamanla meydana gelen değişim göz ardı edilmektedir. Bu doğrultuda, sonradan adlandırılan ya da değişen kavram isimleri dikkate alınmamakta ve tarihi karakterlerin günümüzde kullanılan bu kavramları bildiği varsayılmaktadır. Bu durum ise anakronizme neden olmaktadır. Kurgusal metinlerdeki bir diğer anakronik hata ise zaman algısıyla ilgilidir. Bu metinlerdeki karakterler kendi dönemlerinde kullanılmayan miladi takvimi kullanmış gibi gösterilmiştir.

Ders kitaplarındaki “fotoğraf ve resimlerde” anakronik hataya neden olabilecek bir bulguya ulaşılamamıştır; fakat tarihi haritalarda yer isimlerinin dikkatsiz kullanımından kaynaklı hataların olduğu sonucuna varılmıştır. Bu haritalar belirli bir dönemi temsil etmelerine rağmen, haritadaki yer isimlerinden bazıları geçmişe aitken bazıları günümüze aittir. Bu durumda çağdaş olmayan iki ülke aynı zamanda yaşamış ya da tarihsel bir dönemde olmaması gereken bir yer ismi çok eskiden beri varmış izlenimi verildiği için anakronizme neden olmuştur. Ayrıca bazı haritalarda geçmiş dönemde hüküm sürmüş bir ülke sınırı içindeki şehirler isimleri günümüzde bu topraklara sahip olan milletin tanımlamalarıyla verilmiştir. Kronoloji dikkate alınmadan yapılan bu mantık hataları anakronizme neden olan bir diğer durumdur.

Ders kitaplarındaki anakronik hataların giderilebilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

1. Herhangi bir kavramın günümüzdeki kullanımının yanında parantez içinde geçmişteki kullanımına da yer verilebilir. Örneğin, İstanbul (Konstantinopol) gibi bir yazım yapılabilir.
2. Kurgusal metinlerde tarihi karakterlerin söylemlerine yer verirken, tarihsel gerçeklik göz ardı edilmemeli, olaylar dönemin yapısına göre anlatılmalı ve yazar düşünce dünyasını bu kişilere mal ettirmemelidir.
3. Tarihi haritalarda yer isimleri bugünün kavramlarıyla verilmiştir. Bu kullanım normal karşılanabilir; fakat öğrencide kavram yanlışlığını önlemek için yer isimlerinin geçmişteki kullanımı parantez içinde yazılabilir ya da yönergelerle ders öğretmenin bu konuda açıklama yapması sağlanabilir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Finansal Okuryazarlık Becerilerinin Öğretimine İlişkin Deneyimleri

Fatma ATALAY*, Çimen OĞUR**, Seray OLÇAY***

Makale Geliş Tarihi: 23/03/2023

Makale Kabul Tarihi: 27/06/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1269679

Öz

Ortaöğretim dönemindeki özel gereksinimli (ÖG) bireyler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin, ÖG bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin değerlendirilmesinin amaçlandığı bu çalışma nitel araştırma modellerinden olgu bilim deseniyle tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt ve kartopu örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Araştırmaya Ankara, İstanbul, Bursa, Samsun, Batman, Isparta, Konya ve Düzce'de görev yapan ve ÖG bireyler ile çalışan 14 öğretmen katılmıştır. Verilerin yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplandığı araştırmada veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Analizler sonucunda beş tema, 14 kategori ve 23 alt kategori belirlenmiştir. Araştırmanın bulguları ÖG bireyler ile çalışan öğretmenlerin finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yeterince yer vermediklerini, yer verdikleri durumlarda ise genelde sınıf ortamlarında belirli içeriklerin öğretimine odaklandıklarını ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulardan yola çıkılarak öğretmenlerin görüş, deneyim ve sahada karşılaştıkları sorunları derinlemesine inceleyen farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı karma araştırmaların yürütülmesi, eğitim ortamlarında işlevsel finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yer verilmesi, öğretmenlere konuya ilişkin hizmet öncesi ve içi eğitimlerin sunulması gibi önerilerde bulunulmuştur.


Anahtar Kelimeler: Finansal okuryazarlık, nitel araştırma modelleri, olgu bilim, özel gereksinimli birey


Special Education Teachers' Experiences on Teaching Financial Literacy Skills

Abstract

The purpose of this study was to evaluate the views and experiences of special education teachers working with individuals with special needs in secondary education on supporting the financial literacy skills of individuals with special needs and was designed in a phenomenological pattern, one of the qualitative research models. The participants of the study were determined by using criterion and snowball sampling, which are among the purposive

* Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, fatma-atalay@hacettepe.edu.tr, ORCID: [0000-0003-2212-7566](https://orcid.org/0000-0003-2212-7566) 

** Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, cimenogur@hacettepe.edu.tr, ORCID: [0000-0002-7386-8332](https://orcid.org/0000-0002-7386-8332) 

*** Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, serayolcaygul@hacettepe.edu.tr, ORCID: [0000-0002-5007-7466](https://orcid.org/0000-0002-5007-7466) 

Kaynak Gösterme: Atalay, F., Oğur, Ç. & Olçay, S. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine ilişkin deneyimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 658-684.

sampling methods. The study involved 14 teachers working with individuals with special needs who are based in Ankara, Istanbul, Bursa, Samsun, Batman, Isparta, Konya, and Düzce. The content analysis method was used to examine the data gathered through semi-structured conversations. As a result of the analysis, five themes, 14 categories, and 23 sub-categories were determined. The study's results showed that teachers working with individuals with special needs do not devote enough time to teaching financial literacy skills, and when they do, they typically concentrate on teaching particular topics in classroom settings. Based on the findings, recommendations were made, such as conducting mixed studies using various data collection tools to thoroughly examine teachers' opinions, experiences, and the problems they face in the field, teaching functional financial literacy skills in educational settings, and providing teachers with pre-service and in-service training on the subject.

Keywords: *Financial literacy, individual with special needs, phenomenology, qualitative research*

Giriş

Finansal okuryazarlık parayı yönetme yetkinliği olarak tanımlanan ve bireylerin bağımsız bir yaşam sürebilmelerinin ön koşulu olan en temel becerilerden biridir (Remund, 2010). Alanyazında finansal okuryazarlığa ilişkin pek çok farklı tanım bulunmaktadır. 2000 yılından bu yana finansal okuryazarlıkla ilişkili tanımların incelendiği bir çalışmada finansal okuryazarlık için (a) finansal kavramlar bilgisi, (b) finansal kavramlar hakkında iletişim kurma yeteneği, (c) kişisel finansı yönetme yeteneği, (d) kabul edilebilir finansal kararlar verme becerisi ve (e) gelecekteki finansal ihtiyaçları etkili bir şekilde planlama yeteneği olmak üzere beş kategori üzerine odaklanıldığı görülmektedir (Clark, 2016). Kişisel Finansal Eğitimler için Ulusal Standartlar (The National Standards for Personal Financial Education [NSPFE]) ise finansal okuryazarlığı gelir elde etme, harcama, para biriktirme, yatırım yapma, kredileri ve risk durumlarını yönetme gibi kategorilerden oluşan bir kavram olarak tanımlamaktadır (Council for Economic Education & Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy, 2021). Bu tanımlarda ele alınan kategorilere ek olarak son yıllarda finansal okuryazarlığa ilişkin tanımların planlama, mobil ödemeler ve kripto para ve varlıklar gibi daha güncel konuları kapsayacak şekilde genişletildiği görülmektedir (Merry vd., 2022).

Finansal okuryazarlık becerileri yaşları ya da performansları fark etmeksizin tüm bireylerin güçlük yaşadıkları en temel becerilerden biridir. Araştırmalar hem tipik gelişen (TG) hem de özel gereksinimli (ÖG) bireylerin, özellikle de genç bireylerin bu becerilerde güçlükler yaşadıklarını göstermektedir. Örneğin araştırmalarda TG gençlerin para yönetiminde güçlükler çektikleri, borçlanmaya daha meyilli ve dolandırılmaya daha açık oldukları (Hodson & Dwyer 2014; Mandell, 2008); benzer bir şekilde ÖG gençlerin de kendi mali durumlarını yönetmede güçlükler yaşadıkları (Newman vd., 2009), yaşadıkları bu güçlükler nedeniyle de alış-veriş yapma, fatura ödeme, bütçe hazırlama, yatırım yapma gibi bağımsız yaşama ilişkin temel kararlar almada sınırlılıklar gösterdikleri görülmüştür (Clark, 2016; Mansfield & Pinto, 2008;

Rowe & Test, 2012). Ayrıca ilgili alanyazın finansal okuryazarlık becerileriyle doğrudan ilişkili olan bilişsel beceriler, iletişim becerileri, sosyal beceriler ve uyumsal beceriler gibi becerilerde sınırlılıklar gösteren (Odom vd., 2009) ÖG gençlerin TG gençlere kıyasla bu becerilerde daha fazla güçlük yaşadıklarını ve daha fazla desteğe gereksinim duyduklarını ortaya koymuştur (Clark, 2016). Ek olarak finansal okuryazarlıkla ilgili yürütülen çalışmalarda, ÖG bireylere bu becerilerin en etkili ve verimli şekilde nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin öğretim zamanı, içeriği, ortamı ve yöntemi gibi özellikler üzerinde durulmuştur.

Finansal okuryazarlığa ilişkin desteğin ÖG bireylere ne zaman sunulması gerektiği araştırmacıların üzerinde durdukları konulardan biridir. Araştırmalar bu becerilerin mümkün olan en erken dönemde ancak özellikle de ortaöğretim dönemi bitmeden önce öğretilmesi (Cheak-Zamora vd., 2017), ÖG bireylere ortaöğretimden mezun olmadan öğrendikleri finansal okuryazarlık becerilerini sergileyebilecekleri fırsatların sunulması (Rowe & Test, 2012) ve özellikle de 16-21 yaş arası bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim ve geçiş planlarında bu becerilerin desteklenmesine yönelik amaçlara yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004). Alanyazın ek olarak ortaöğretimden mezun olmadan bu becerileri edinmeyen ya da daha önce edindikleri becerileri sergileme fırsatı bulamayan ÖG bireylerin bağımsız yaşama geçiş yapmakta daha fazla zorlandıklarını, hatta bağımsız bir yaşama geçemediklerini de göstermektedir (Newman vd., 2011). Dolayısıyla ortaöğretim dönemi finansal okuryazarlığa ilişkin becerilerin ediniminde ve deneyimlenmesinde kritik bir dönem olarak kabul edilmektedir (Hodson & Dwyer, 2014).

Finansal okuryazarlığa ilişkin desteğin doğru zamanda sunulması kadar doğru içeriklere yönelik olarak sunulması da çok önemlidir (Merry vd., 2022). Bu desteğin nasıl sunulacağına odaklanan alanyazın finansal okuryazarlık becerilerinin hem bilgi hem de beceri (Lusardi, 2019) boyutunu içerdiğini, bu nedenle öğretimsel amaçların bu boyutları dikkate alarak gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır (Huston, 2010). Ayrıca alanyazında finansal okuryazarlığın farklı öğretim programlarından bilgi ve becerileri içermesi nedeniyle disiplinler arası desteklenmesi gereken bir alan olduğu da ifade edilmektedir (Merry vd., 2022). Örneğin matematik (örneğin dört işlem bilgi ve becerisi), sosyal bilgiler (örneğin bütçe yapma), bağımsız yaşam (örneğin gereksinimlerini belirleyerek harcamalarını planlama) gibi farklı disiplinlere ait öğretim programlarında finansal okuryazarlıkla ilişkili içeriklere yer verildiği (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, 2022); araştırmalarda ise genel olarak ATM'yi kullanma (Alberto vd., 2005; Cihak vd., 2006; Scott vd., 2013), alış-veriş yapma (Cihak vd., 2006; Hsu vd., 2014; Xin vd., 2005), banka kartını kullanarak alış-veriş yapma (Mechling vd., 2003; Rowe vd., 2011) ve vadesiz hesap yönetme (Davies vd., 2003) gibi içeriklerin öğretimine odaklanıldığı görülmektedir. Ancak pek çok öğretim programında yer bulmasına ve araştırmalarda konu edinilmesine rağmen alanyazın finansal okuryazarlıkla ilgili içerikleri edinmede güçlükler yaşayan ÖG bireyler (Garcia-Iriarte vd., 2007; Lehmann vd., 2000; Lombe vd., 2010; Mittapalli vd., 2009)

için bu içeriklerin yeterli olmadığını göstermektedir (Henning & Johnston-Rodriguez, 2018).

İçeriklerin ÖG bireylere öğretimine yönelik alanyazın hem bilgi hem de beceri kazandırmaya ilişkin çalışmalara yer verilmesi gerektiğini (Huston, 2010), ancak edindikleri bilgiyi uygulamaya transfer etmede güçlükler yaşayan ÖG bireyler için bu becerilerin doğal ortamlarda ve beceri boyutunda kazandırılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Merry vd., 2022). Buna rağmen alanyazında ÖG bireylere finansal okuryazarlıkla ilgili becerilerin öğretimine yeterince yer verilmediği; yer verilen çalışmalarda ise sınıflarda ya da benzetilmiş ortamlarda yalnızca belirli içeriklerin öğretimine odaklanıldığı görülmektedir (Alberto vd., 2005; Cihak vd., 2006; Hsu vd., 2014; Scott vd., 2013, Xin vd., 2005). Oysaki alanyazında finansal okuryazarlıkla ilgili içeriklerin çeşitliliğinin artırılması, içeriğin yalnızca okullarda değil ilgili içeriğin gerektirdiği toplumsal ortamlarda da öğretiminin yapılması ve ÖG bireylere öğretimi yapılan içeriği beceri olarak sergilemesine yönelik fırsatların sunulması gerektiği belirtilmektedir (Cihak vd., 2006). Finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminde kullanılan öğretim stratejileri ya da yöntemleri incelendiğinde ise toplum merkezli öğretim (Cihak vd., 2006), simülasyon aracılığıyla öğretim (Rowe & Test, 2013), video modelle öğretim, resimli kartların sunumu (Alberto vd., 2005; Cihak vd., 2006), ipuçlarının kullanımı (Rowe vd., 2011) ile birden fazla tekniği (one-more-than tekniği; Hsu vd., 2014) gibi stratejilerin ya da yöntemlerin tercih edildiği dikkati çekmektedir.

Finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminde odaklanılabilecek pek çok içerik ve bu içeriklerin öğretiminde kullanılabilecek pek çok seçenek varken araştırmalarda belirli içeriklere ve yöntemlere yer verildiği görülmekte; bu durum öğretmenlere bu becerilerin öğretimine ilişkin daha fazla rehberlik edilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (King vd., 2016; Spooner vd., 2012). Üstelik araştırmalar finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminde kritik öneme sahip olan öğretmenlerin (Lucey & Giannangelo, 2006) bu becerilerin öğretilmesiyle ilgili olarak kendilerini yeterli bulmadıklarına da değinmektedir (McCormick, 2009; Way & Holden, 2009). Bu araştırmalardan birinde Çelik (2021) sınıf öğretmenlerinin finansal okuryazarlıkla ilgili olarak tasarruf, bütçe, gelir ve gider kavramlarının öğretilmesine yöneldiğini; öğretim sürecinde ise video izletme, drama gibi yöntemlere başvurduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğretmenler konunun öğretimi için ayrılan ders süresinin yetersiz olduğuna, ders kaynaklarında konunun açık bir şekilde işlenmemiş olduğuna, materyallerin yeterli olmadığına ve çevresel koşulların bu konunun öğretilmesi için uygun olmadığına değinmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin finansal okuryazarlıkla ilgili bilgi ve becerilerin aktarımı için en çok anlatım yöntemini, bu yönteme ek olarak örnek olay, drama, problem çözme ve soru cevap yöntem ve tekniklerini kullandıkları; ancak araştırmaya dâhil edilen öğretmenlerin çoğunun öğrencilerine finansal okuryazarlık becerilerini etkin bir şekilde kazandırmak üzere hangi stratejilerden ya da yöntemlerden, yararlanabileceklerini bilmedikleri görülmüştür (Seyhan, 2020). Bahsedilen ve genel

eğitim ortamlarında öğretim sunan öğretmenlerle yürütülen çalışmalar dışında alanyazında ÖG bireylerle çalışan öğretmenlerin, özellikle de özel eğitim öğretmenlerinin finansal okuryazarlıkla ilgili bilgi, görüş ve deneyimlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmaya ulaşamamıştır. Diğer taraftan alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirildiği programlarda bu becerilerin nasıl öğretileceği ile ilgili herhangi bir içeriğe yer verilmediği de vurgulanmaktadır (Bay & Parker-Katz, 2009; Conderman vd., 2013; Morningstar, vd., 2018). Bu noktadan hareketle araştırmada ÖG bireyler ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik bilgi, görüş ve deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bu amaç doğrultusunda aşağıda sıralanan sorulara yanıt aranmıştır.

1. Özel eğitim öğretmenleri finansal okuryazarlığı nasıl tanımlamaktadır?
2. Özel eğitim öğretmenlerinin ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmenlerinin ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine ilişkin deneyimleri nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmenlerinin ÖG bireylere öncelikle öğretilmesi gereken finansal okuryazarlık becerileri hakkındaki görüşleri nelerdir?
5. Özel eğitim öğretmenlerinin ÖG bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırmanın sahip olduğu özellikleriyle özel eğitim öğretmenlerinin finansal okuryazarlığa ilişkin eğitim gereksinimlerini anlamak için önemli bir kaynak sağlayabileceği, ÖG bireylere yönelik eğitim programlarının ve ilgili kaynakların geliştirilmesi için temel oluşturabileceği ve ÖG bireylerin finansal okuryazarlık becerilerini desteklemek adına etkili stratejilerin ya da yöntemlerin belirlenmesine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu başlık altında araştırma modeli, katılımcılar, verilerin toplanması ve analizi ile inandırıcılık başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nitel araştırma modellerinden olgu bilim deseniyle tasarlanmıştır. Bu desenle tasarlanan araştırmalarda bireyin bir olgu, olay ya da kavramla ilgili deneyimlerini, bu deneyimlerden yola çıkarak olgu, olay ya da kavramları nasıl tanımladığını ve algıladığını ortaya koymak amaçlanır (Creswell, 2016; Ersoy, 2016). Bu araştırmada da öğretmenlerin ÖG bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik görüş ve deneyimleri ile finansal okuryazarlığa ilişkin

algılarının ortaya konması amaçlandığından araştırmanın olgu bilim olarak desenlenmesine karar verilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları araştırmanın amacına yönelik özelliklere sahip bireylerin belli ölçütlere göre seçilmesine olanak veren amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme (Büyüköztürk vd., 2014) ve araştırmanın ilgi alanına giren bireylerden başlayarak, bu bireylerin çevresindeki diğer bireyleri de örnekleme dahil etmeyi amaçlayan kartopu örnekleme (Biernacki & Waldorf, 1981) kullanılarak belirlenmiştir. Bu süreçte öncelikle Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. Ardından ÖG bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik mevcut durumu ortaya koyabilmek için bu konuda derinlemesine bilgi sunabilecek katılımcıların sahip olmaları gereken bir dizi ölçüt belirlenmiştir. Bu araştırma için katılımcılarda (a) özel eğitim öğretmeni olarak bir kurumda görev yapma ve (b) ortaöğretim dönemindeki ÖG bireylerle çalışma olmak üzere iki ölçüt aranmıştır. Sıralanan ölçütleri karşılayan katılımcılara ulaşabilmek için hem sosyal medya üzerinden duyuruya çıkılmış hem de farklı şehirlerde ortaöğretim döneminde faaliyet gösteren okulların ve bu yaş grubundaki ÖG bireylere eğitim sunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin yöneticilerine ulaşılarak araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Ek olarak katılımcıların farklı bölgelerde ve farklı illerde görev yapmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırma belirlenen ölçütleri karşılayan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 14 katılımcı ile yürütülmüştür. Her bir katılımcıdan görüşme öncesi yazılı, görüşme sırasında ise sözlü onam alınmıştır. Bu amaçla görüşme öncesinde katılımcılara “Gönüllü Onam Formu” e-posta ya da bir anlık mesajlaşma uygulaması olan WhatsApp aracılığıyla iletilmiş ve aynı platformlar aracılığıyla onam alınmıştır. Görüşme sırasında ise formda yer alan bilgiler katılımcılara sözlü olarak belirtilmiş ve katılımcılardan sözlü onam alınmıştır. Katılımcılara ilişkin açıklayıcı bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların Demografik Bilgileri

No	Yaş	C	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Program	Mesleki Deneyim	İl	Okul Türü	Çalışılan tanı grubu
K1	28	K	Gazi Üniversitesi	Görme Engelliler Ö.	6 yıl	Ankara	EU	ADOSB, ADZY, BY
K2	24	K	Atatürk Üniversitesi	Özel Eğitim Bölümü	2 yıl	İstanbul	EU	ADOSB
K3	28	E	Gazi Üniversitesi	Görme Engelliler Ö.	6 yıl	Ankara	EU	ODOSB

K4	31	K	Ankara Üniversitesi	Zihin Engelliler Ö.	6 yıl	Düzce	EU	ODZY, ADZY
K5	27	K	Ankara Üniversitesi	Zihin Engelliler Ö.	4 yıl	Ankara	EU	ODZY, ADZY
K6	32	K	İstanbul Üniversitesi	Özel Eğitim Bölümü	1 yıl	İstanbul	ÖEMO	HDZY
K7	31	E	Maltepe Üniversitesi	Zihin Engelliler Ö.	7 yıl	Samsun	EU	ODZY
K8	28	K	Necmettin Erbakan	Zihin Engelliler Ö.	6 yıl	Konya	EU	ADZY, ODZY
K9	25	K	Anadolu Üniversitesi	İşitme Engelliler Ö.	3 yıl	Batman	ÖEMO	HDZY
K10	38	E	Gazi Üniversitesi	Sınıf Ö.	11 yıl	Ankara	ÖEMO	HDZY
K11	35	K	Gazi Üniversitesi	Zihin Engelliler Ö.	13 yıl	Bursa	ÖEMO	HDZY
K12	51	K	Gazi Üniversitesi	Zihin Engelliler Ö.	27 yıl	Ankara	ÖEMO	HDZY
K13	28	K	Dokuz Eylül Üniversitesi	Özel Eğitim Bölümü	7 yıl	Bursa	ÖEMO	HDOSB, ODOSB, HDZY, ODZY
K14	37	K	Anadolu Üniversitesi	Zihin Engelliler Ö.	13 yıl	Isparta	EU	ODZY, ADZY

*Kısaltmalar: *ADOSB: Ağır Düzey Otizm Spektrum Bozukluğu; ADZY: Ağır Düzey Zihinsel Yetersizlik; BY: Bedensel Yetersizlik; C: Cinsiyet; E: Erkek; EU: Eğitim Uygulama; HDOSB: Hafif Düzey Otizm Spektrum Bozukluğu; HDZY: Hafif Düzey Zihinsel Yetersizlik; K: Kadın; K: Katılımcı; ODOSB: Orta Düzey Otizm Spektrum Bozukluğu; ODZY: Orta Düzey Zihinsel Yetersizlik; ÖEMO: Özel Eğitim Meslek Okulu*

Araştırmacılar ve Uzman

Araştırmacılarından biri özel eğitim doktorasına sahiptir ve yaklaşık 18 yıldır alanda çalışmalar yürütmektedir. İlgili araştırmacı çalışmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulması, araştırmanın planlanması ve analizi süreçlerinde yer almıştır. Diğer iki araştırmacı ise özel eğitim alanında lisansüstü eğitimlerine devam etmektedir. Bu araştırmacılar alanyazının taranması, görüşmelerin yapılması ve analizi süreçlerinde yer almışlardır. Araştırmacıların tamamı bireysel ve odak grup görüşmeleri yapma ve nitel çalışma yürütme deneyimine sahiptir. Araştırmanın veri analizi sürecinde araştırmacının yanı sıra bağımsız bir uzman yer almıştır. Bağımsız uzman özel eğitim

alanında lisansüstü eğitimine devam etmektedir ve nitel araştırma yürütme deneyimine sahiptir.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler önceden hazırlanan sorulara ek olarak yeni sorular sorma olanağı tanıyan ve böylece konuyla ilgili daha derinlemesine bilgiye ulaşılmasını sağlayan yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla toplanmıştır (Güler vd., 2015). Böylece özel eğitim öğretmenlerinin ÖG bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi mümkün olmuştur.

Görüşmeler için hazırlık yapılması

Yarı-yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplama sürecine geçmeden önce araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmış ve bir pilot görüşme gerçekleştirilerek gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle araştırmacılar tarafından finansal okuryazarlık kavramı, ÖG bireylere finansal okuryazarlık kapsamında yer alan becerilerin öğretimi ve öğretmenlerin ya da uzmanların finansal okuryazarlığa ilişkin görüşlerini konu alan araştırmalara odaklanılarak alanyazın detaylı bir şekilde incelenmiştir. Alanyazına ek olarak araştırmanın amacı ve odağı da dikkate alınarak her bir araştırmacı tarafından olası araştırma soruları hazırlanmıştır. Ardından araştırmacılar bir araya gelerek hazırlanan soruları incelemiş ve görüşme formunda hangi soruların yer alacağına karar vermişlerdir. Araştırmacılar ayrıca katılımcılardan alınması gereken demografik bilgileri de belirlemişlerdir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu farklı üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde görev yapan iki uzmanın görüş ve önerilerine sunulmuştur. Uzmanlardan görüşme formunda yer alan soruları araştırmanın amacına uygunluğu, anlaşılabilirliği ve sıralaması açısından değerlendirmeleri; eklenmesi ya da çıkarılması gereken soruları belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlar forma bir sorunun eklenmesi ya da formdan bir sorunun çıkarılmasını önermemiş; yalnızca soruların daha anlaşılır olarak ifade edilmesi ve sıralamasıyla ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Tüm öneriler dikkate alınarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda dokuz açık uçlu soruya yer verilmiştir. Ek olarak form aracılığıyla katılımcıların yaşı, cinsiyeti, çalıştıkları eğitim ortamı, mesleki deneyimleri, görev yapılan il, çalışılan tanı grubu, mezun oldukları üniversite, mezun oldukları program ve ilişkin de veri toplanması amaçlanmıştır.

Pilot görüşmenin yapılması

Bu aşamada katılımcılar başlığında belirlenen ölçütleri karşılayan bir özel eğitim öğretmeni ile çevrimiçi bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla görüşme

öncesinde özel eğitim öğretmeniyle telefon görüşmesi yapılarak görüşme için uygun gün ve saat ile öğretmenin görüşme için tercih ettiği platform belirlenmiştir. Ardından belirlenen gün ve saatte çevrim içi olarak zoom aracılığıyla görüşme gerçekleştirilmiş ve kayıt altına alınmıştır. Görüşme yaklaşık 13 dakika sürmüştür. Pilot görüşmenin ardından araştırmacılar görüşme kayıtlarını dinlemiş; görüşmenin yapıldığı öğretmen ile tekrar iletişime geçerek öğretmenden soruları araştırmanın amacı ile uyumluluğu, anlaşılabilirliği ve sunulma sırasının uygunluğu açısından değerlendirmesini istemişlerdir. Araştırmacılar ve öğretmenin değerlendirmelerinin ardından görüşme formunda bir değişikliğe gereksinim olmadığına karar verilmiş ve görüşmeler sırasında dikkat edilmesi gereken ilkeler konusunda hemfikir olunmuştur.

Görüşmelerin Yapılması

Pilot görüşmelerin ardından öncelikle sözü edilen ölçütleri karşılayan, araştırmaya katılmaya gönüllü olan ve onam formunu imzalayan özel eğitim öğretmenleri ile görüşmelere geçilmiştir. Pilot görüşme sürecinde olduğu gibi katılımcılarla bir ön görüşme yapılarak görüşme için uygun zaman ve platform belirlenmiştir. Görüşmelere katılımcılara araştırmanın amacı ve katkılarının açıklanması; görüşmelerin kayıt altına alınacağı, kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı, istenildiğinde araştırmadan çekilme hakkının olduğuna ilişkin bilgilerin verilmesi ve sözlü onam alınmasıyla başlamıştır. Tüm görüşmeler katılımcıların tercih ettikleri platformlar aracılığıyla bir araştırmacı tarafından çevrim içi gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerin 12'si ile zoom, ikisi ile telefon aracılığıyla görüşülmüştür. Görüşmeler sırasında soruların sıralamasında değişiklikler yapma, anlaşılmadığı durumlarda soruları daha açık bir şekilde ifade etme, daha ayrıntılı bilgilere ulaşılması amacıyla ek sorular sorma, soruları sorarken yönlendirici olmamaya dikkat etme ilkeleri benimsenmiştir. Görüşmeler 10.02.2023- 07.03.2023 tarihleri arasında tamamlanmış, ortalama 23 dakika (minimum 13 dakika maksimum 38 dakika) sürmüş ve tüm görüşmeler öğretmenlerin izni ile kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi Edilmesi

Araştırmada toplanan veriler için açık kodlama, alt tema ve tema geliştirme (soyutlama) süreçleri izlenerek içerik analizi gerçekleştirilmiştir (Elo & Kyngäs, 2008). Bu amaçla öncelikle toplanan veriler analiz için hazır hale getirilmiştir. Hazırlık aşamasında görüşme kayıtlarının dökümü yapılmış ve dökümü yapılan kayıtların doğruluğu iki araştırmacı tarafından dinlenerek kontrol edilmiştir. Doğruluğu teyit edilen kayıtlar araştırmacılar tarafından ayrı ayrı okunduktan sonra kodlama aşamasına geçilmiştir. Kodlama sürecinde görüşme soruları dikkate alınarak her bir katılımcı için veri setinde yansıtıcı olduğu düşünülen açıklamalara bir kod verilmiş; böylece bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu işlem ikinci ve üçüncü araştırmacının yanı sıra bağımsız bir uzman tarafından da gerçekleştirilmiştir. Farklı olan kodlar için diğer veri setleri tekrar incelenmiştir. Ardından kodlama listesindeki tüm veriler aynı araştırmacılar ve bağımsız uzman tarafından tekrar okunarak anlamlı ve benzer ifadeler içeren veriler gruplanmış; her gruba bir başlık verilmiştir. Verilen

alt başlıklar kategorileri, kategorilerin karşılık geldiği kavramsal temsiller ise temaları oluşturmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2016). Belirlenen kategori ve temalara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular raporlaştırılmıştır.

İnandırıcılığın Sağlanması

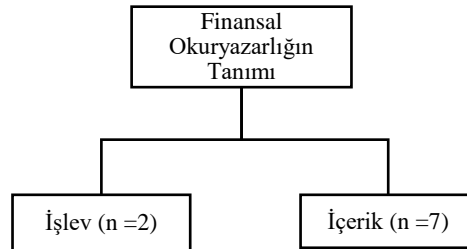
Araştırmada aktarılabirliği, inandırıcılığı ve tutarlılığı sağlamaya yönelik önlemler alınmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmış; katılımcıların belirlenmesi, görüşme sorularının hazırlanması, görüşmelerin yapılması, görüşmelerle elde edilen verilerin analiz edilmesi süreçleri ayrıntılı bir şekilde açıklanmış ve bulguların raporlaştırılmasında katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu çabalar aktarılabirliğin sağlanmasına katkıda bulunmuştur. Araştırmada katılımcı teyidi alınarak ve araştırmacı çeşitlenmesine yer verilerek inandırıcılığın sağlanması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılardan toplanan veriler için her bir katılımcıdan teyit alınmış, verilerin analizi ve yorumlanması sürecinde ise araştırmacılar ve bağımsız bir gözlemci birlikte görev almıştır. Son olarak araştırmada dökümlerde bir eksiklik olup olmadığı değerlendirilmiş ve bir eksiklik olmadığı görülmüştür. Kodlamaların tutarlılığını değerlendirmek için her temadan yansız olarak belirlenen bir kategori olmak üzere tüm kategorilerin %35.7'si için güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Kategoriler için kodlamaların örtüşüp örtüşmediği “Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x100” formülü kullanılarak değerlendirilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Sözü edilen kategoriler için güvenilirlik ortalaması %95 (ranj: 75-100) olarak bulunmuş, araştırmacı ve bağımsız uzman arasında uzlaşa sağlanıncaya değin analizlere devam edilmiştir. Böylece araştırmada tutarlılığın sağlanması mümkün olmuştur.

Bulgular ve Yorum

Araştırmada beş tema, 14 kategori ve 23 alt kategori belirlenmiştir. İzleyen satırlarda görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Finansal Okuryazarlığın Tanımına İlişkin Bulgular

Finansal okuryazarlığı tanımlamaları istendiğinde yalnızca dokuz katılımcının finansal okuryazarlığa ilişkin bilgi paylaşımında bulunduğu belirlenmiştir. Katılımcıların finansal okuryazarlık becerilerine ilişkin tanımlamaları *finansal*



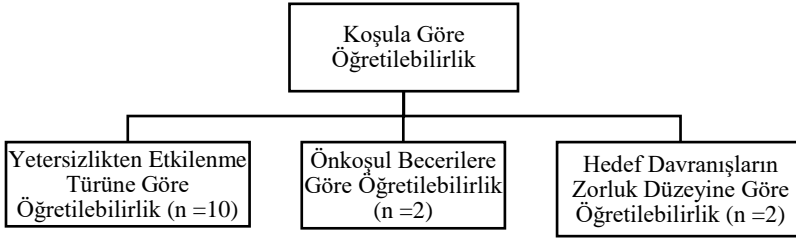
okuryazarlığın tanımı teması altında finansal okuryazarlık becerilerinin işlevi ve finansal okuryazarlık becerilerinin içeriği olmak üzere iki kategoride incelenmiştir (bkz. Şekil 1).

Şekil 1. Finansal okuryazarlığın tanımı temasına ilişkin kategoriler

İşleve odaklanan iki katılımcı finansal okuryazarlığı ÖĞ bireylerin bağımsız bir yaşam sürmelerini ve ekonomik bağımsızlığa ulaşmalarını sağlayan beceriler olarak tanımlamışlardır. Bu katılımcılardan biri bu konudaki görüşlerini “*Ekonomik bağımsızlığı ya da mevcut gelirini ekonomiyi değerlendirerek daha iyi bir duruma getirip ileriki yaşında daha fazla ekonomik özgürlüğe sahip olmayı ifade ediyor benim için (K7, 1. Sayfa, 10-12)*” şeklinde dile getirmiştir. İçeriğe odaklanan yedi katılımcı finansal okuryazarlık becerilerini parayı tanıma, alışveriş yapma, tutumlu olma, yatırım yapma gibi becerilerden oluşan şemsiye bir kavram olarak tanımlamışlardır. Katılımcıların tamamının parayı tanıma ve alışveriş yapma becerilerinden söz ettiği görülürken tek bir katılımcının tutumlu olma ve yatırım yapma becerilerinden söz ettiği görülmüştür. Bu katılımcı görüşlerini “*Parayı tanıma, tutum olarak nitelendirebiliriz. Yatırım da (K4, 1. Sayfa, 4)*” şeklinde ifade etmiştir.

Finansal Okuryazarlığın Öğretilebilirliğine İlişkin Bulgular

Katılımcılardan finansal okuryazarlık becerilerinin öğretilebilirliğini değerlendirmeleri istendiğinde bir katılımcı hariç diğerlerinin bu becerilerin belli koşullar sağlandığında öğretilebilir olduğunu belirttikleri görülmüştür. Katılımcıların bu görüşleri Şekil 2’de görüldüğü gibi *koşula göre öğretilebilirlik* teması altında üç kategoride toplanmıştır.



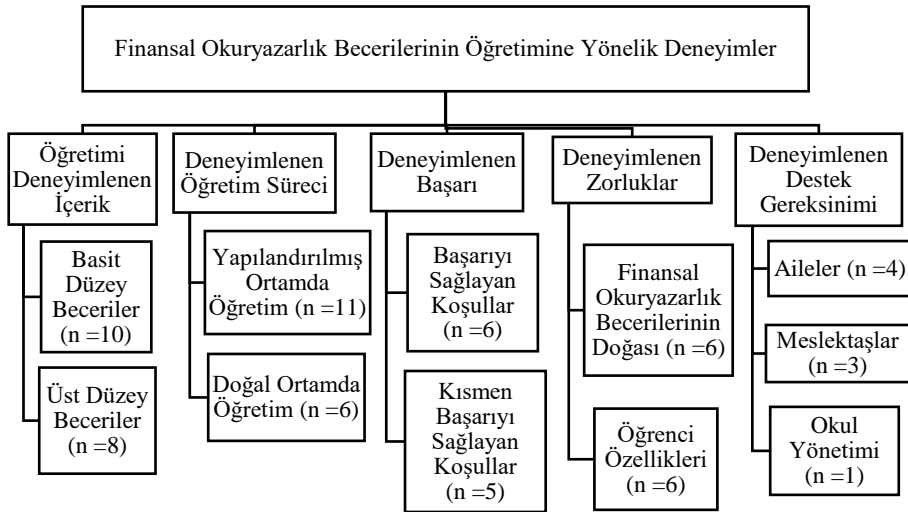
Şekil 2. Koşula göre öğretilebilirlik temasına ilişkin kategoriler

Katılımcıların 10’u yetersizlikten etkilenme düzeyine göre öğretilebilirlik kategorisinde görüş belirtmiştir. Bir katılımcı bu konudaki görüşlerini “*Bunda tabi ki tanı grupları yetersizlik düzeyleri de önemli diye düşünüyorum açıkçası. Bunun hafif ya da maksimum orta düzey yetersizliğe sahip çocukların öğrenebileceğini düşünüyorum. Hani tanı grupları açısından farklılık olabilir mi çok olmaz gibi geliyor, bir otizmde, zihin engellide, işitmede, görme engellide finansal okuryazarlık hakkında öğretilebilirmiş gibi geliyor açıkçası. Tanı grubundan ziyade yetersizlik düzeyiyle ilişkili olabileceğini düşünüyorum öğretimin (K4, 1.sayfa, 29-36)*” şeklinde

dile getirmiştir. Katılımcılardan ikisi önkoşul becerilere göre öğretilebilirlik kategorisinde görüş belirtmiştir. Önkoşul becerilere vurgu yapan bir katılımcı bu konudaki görüşlerini “*Tabi ki öğretilebilir ama önkoşulları sağlamaları kaydıyla tabi ki de* (K3, 1. Sayfa, 14)” şeklinde ifade etmiştir. İki katılımcı ise hedef davranışın zorluk düzeyine göre öğretilebilirlik kategorisinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan biri “*Yani basit düzeyde böyle alışveriş yapma boyutunda olabilir ama çok üst düzeyde yani mesela bu sene bizim özel eğitim meslek okulu programında çok üst düzey beceriler vardı işte dijital bankacılıktan tutun işte ATM kullanma falan diye bunlar çok zor gibi geliyor* (K12, 1.sayfa, 14-17)” ifadeleriyle hedef davranışın zorluk düzeyinin finansal okuryazarlık becerilerinin öğretilebilirliğini etkilediğini belirtmiştir.

Finansal Okuryazarlık Becerilerini Öğretme Deneyimine İlişkin Bulgular

Katılımcılardan finansal okuryazarlık becerilerini öğretmeye ilişkin deneyimlerini paylaşımları istendiğinde katılımcıların 11’inin bu konuda görüş belirttiği görülmüştür. Katılımcıların görüşleri *finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik deneyimler* teması altında beş kategori ve 11 alt kategoride incelenmiştir. Şekil 3’te bu kategorilere ve alt kategorilere yer verilmiştir.



Şekil 3. Finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik deneyimler temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

Deneyimlenen içerik kategorisinde katılımcıların ÖG bireylere bugüne kadar öğretim yaptıkları becerilere ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcıların bu

kategorideki görüşleri basit düzeyde beceriler ve üst düzey beceriler olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Becerilerin basit düzey ve üst düzey olarak gruplandırılmasında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yayımlanan öğretim programlarındaki ardışıklık ilkesinden yararlanılmış ve programların kademe sırasına göre beceriler gruplandırılmıştır. Buna göre parayı ayırt etme, hesap yapma, alışveriş yapma gibi finansal okuryazarlık için önkoşul olan beceriler basit düzey beceriler olarak sınıflandırılırken; tutumlu olma, bilinçli tüketici olma ve internet bankacılığını kullanma gibi önkoşul becerileri de içerecek şekilde sergilenen beceriler ise üst düzey beceriler olarak ele alınmıştır. Basit düzeyde beceriler alt kategorisinde görüş belirten 10 katılımcı alışveriş yapma, üç katılımcı ise parayı tanıma becerilerinin öğretimine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan birinin “*Basit düzeyde. Derslerde parayı tanıma çalışmıştık* (K12, 1. Sayfa, 30)” ifadeleri bu alt kategorideki görüşlere örnek olarak verilebilir. Üst düzey beceriler kategorisinde ise katılımcıların üçü tutumlu olma, ikisi bilinçli tüketici olma, ikisi çevrimiçi alışveriş yapma ve biri internet bankacılığını kullanma becerilerinin öğretimine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu alt kategorideki görüşlerini “*İnternet bankacılıkları olduğu için işte fatura nasıl ödenir, internette alışveriş nasıl yapılır, güvenli alışveriş nasıl yapılır gibi kazanımlarımızı işledik* (K10, 2.sayfa, 43-45)” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılara söz ettikleri becerilerin öğretimini nasıl gerçekleştirdikleri sorulmuş ve katılımcıların görüşleri deneyimlenen öğretim süreci kategorisinde, doğal ortamda öğretim ve yapılandırılmış ortamda öğretim olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Doğal ortamda öğretim alt kategorisinde altı katılımcı görüş bildirmiş ve katılımcıların tamamı ÖG bireylere doğal ortamda yaşantılar sağlayarak öğretim sunduklarından söz etmişlerdir. Katılımcılardan biri “*Bizim okulumuza çok yakın hatta okuldan çıktığında karşısında kalabilecek büyük bir süper market var oraya gidiyoruz beraber. Hani alışveriş yapalım, öncesinden de aileleri bu konuda bilgilendiriyorum o gün yanlarında para getirmiş oluyorlar ve bu paralarda oradan alışveriş yapabiliyoruz* (K11, 2.sayfa, 66-70)” ifadeleriyle ÖG bireylerle doğal ortamlarda çalışmalar yaptığını belirtmiştir. Yapılandırılmış ortamda öğretim alt kategorisinde ise katılımcılar sınıf ortamında finansal okuryazarlık becerilerini öğretmek üzere kullandıkları yöntem ve tekniklerden söz etmişlerdir. Katılımcılardan beşi canlandırma, üçü model olma, ikisi rehberli uygulamalar, biri sözel ipuçları ve biri de etkinlik çizelgelerini kullanarak ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerini öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri “*Hani ne kadar para ödemeleri gerektiğini karşılığında ne kadar almaları gerektiğini model olmayla ve de rehberli uygulamalar ile yapmıştık. Bağımsızlaştırmaya çalışmıştık* (K3, 1. Sayfa, 22-25)” ifadeleriyle bu alt kategoriye ilişkin görüşlerini dile getirmiştir.

Deneyimlenen başarı kategorisinde katılımcıların ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerini öğretme sürecinde kendilerini ne kadar başarılı bulduklarını değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretim sunma deneyimine sahip 11 katılımcının tamamı ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerini öğretmede başarılı olduğunu

ifade etmiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşleri tamamen başarıyı sağlayan koşullar ve kısmen başarıyı sağlayan koşullar olmak üzere iki alt kategoride incelenmiştir. Tamamen başarıyı sağlayan koşullar alt kategorisinde görüş belirten altı katılımcıdan beşi başarılı olmasının nedeninin yeterlilikleri iyi düzeyde olan öğrencilerle, biri ise ön koşul becerilere sahip öğrencilerle çalışması olarak ifade etmiştir. Katılımcılardan biri bu alt kategorideki görüşlerini “*Evet öğrencimde zaten şeydi böyle becerikli bir öğrenciydi almaya algısı açık bir öğrenci olduğu için biz yol kat ettik* (K2, 4. Sayfa, 121-122)” şeklinde dile getirmiştir. Kısmen başarıyı sağlayan koşullar alt kategorisinde ise beş katılımcı görüş belirtmiştir. Katılımcıların tamamı finansal okuryazarlık becerilerini edinim düzeyinde kazandırmada başarılı olduğunu belirtirken genellemede başarıyı sağlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı “*Teorik olarak başarılı olmuşumdur ama bunun sonrasını gerçek hayata aktarım anlamında çok da değil* (K12, 2.sayfa, 51-52)” şeklindeki görüşleriyle bu alt kategorideki görüşlerini dile getirmiştir.

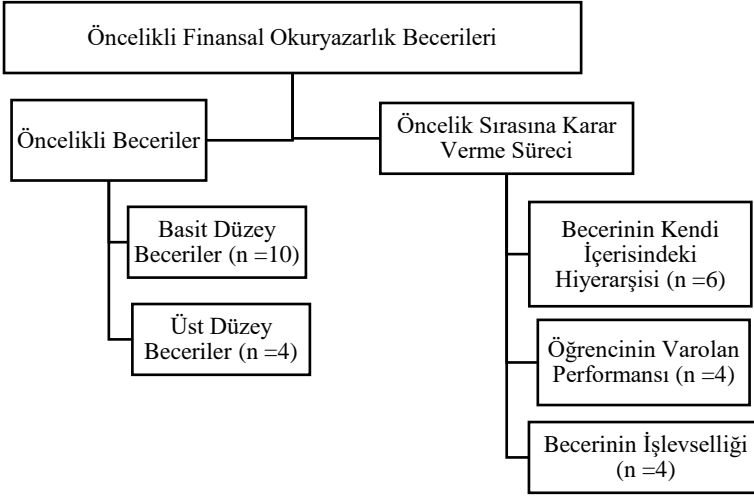
Deneyimlenen zorluklar kategorisinde katılımcıların ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerini öğretirken karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Finansal okuryazarlık becerilerini öğretme deneyimine sahip 11 katılımcının tamamı bu süreçte çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmiştir. Katılımcıların bu kategorideki görüşleri öğrenci özelliklerinden kaynaklanan zorluklar ve becerinin doğasından kaynaklanan zorluklar alt kategorisinde incelenmiştir. Öğrenci özelliklerinden kaynaklanan zorluklar kategorisinde görüş belirten altı katılımcı bu zorlukları finansal okuryazarlık için ön koşul becerilere sahip olmama, iletişim ve sosyal becerilerde güçlükler yaşama, takıntılı davranışlara sahip olma, bilişsel becerilerde sınırlılıklar gösterme olarak sıralamışlardır. Bir katılımcının “*Rakam bilmeyen çocukla ya da sayı bilmeyen çocukla bunu hiçbir şekilde çalışmıyoruz zaten bazen de özgüveni olmayan çocuklar hani gidip ekmek istiyorum bile diyemiyor bazı çocuklar bunlarda zaten direkt sınıfta bile çekiniyor arkadaşları da güldüğünde direkt kapanıyor zaten yapmak istemiyor* (K9, 3. Sayfa, 93-96)” şeklindeki görüşleri bu alt kategorideki katılımcı görüşlerine örnek olarak verilebilir. Altı katılımcı ise becerinin doğasından kaynaklanan zorluklar kategorisinde doğal ortamda öğretim sunma ve bu amaçla izin almada yaşanan güçlükler, aile desteğini sağlamada yaşanan güçlükler, sınıfların kalabalık olması nedeniyle yaşanan güçlükler, kalıcılık ve genellemeyi sağlamada yaşanan güçlüklerden söz etmişlerdir. Bir katılımcı bu kategorideki görüşlerini “*Zorlandığım noktalar nelerdi özellikle dışarıya çocukları bir alışverişi becerisine götürmek istediğimde eee ve bunla ilgili izinler aile okulun şartlarının ayarlanması gerekmesi bu tarz prosedürler yorucu oluyor* (K11, 3. Sayfa, 93-95)” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılara ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerini öğretirken desteğe gereksinim duyup duymadıkları sorulduğunda katılımcıların yalnızca yedisi bu süreçte desteğe gereksinim duyduklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bu soruya ilişkin yanıtları deneyimlenen destek kategorisinde gereksinim duyulan aile desteği, gereksinim duyulan meslektaş/öğretmen desteği ve gereksinim duyulan okul yönetimi

desteği olmak üzere üç alt kategoride ele alınmıştır. Katılımcıların dördü ailelerden, üçü öğretmenlerden, biri ise okul yönetiminden alınacak desteğe gereksinim duyduklarını ve bu desteği de ihtiyaç duydukları zaman alabildiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri “Şöyle söyleyeyim hem aileden olsun hem de diğer öğretmenimizden olsun biz iki öğretmen ayrı ayrı derslerine giriyorduk öğretmenimizle iş birliği şeklindeydik (K1, 3. Sayfa, 82-84)” ifadeleriyle hem ÖG bireylerin ailelerinden hem de öğretmenlerinden destek aldıklarını dile getirmiştir.

Öncelikli Olarak Öğretilmesi Gereken Finansal Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öncelikli olarak öğretilmesi gereken finansal okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşleri sorulmuş; katılımcıların görüşleri öncelikli finansal okuryazarlık becerileri teması altında iki kategori ve beş alt kategoride incelenmiştir (bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Öncelikli finansal okuryazarlık becerileri temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

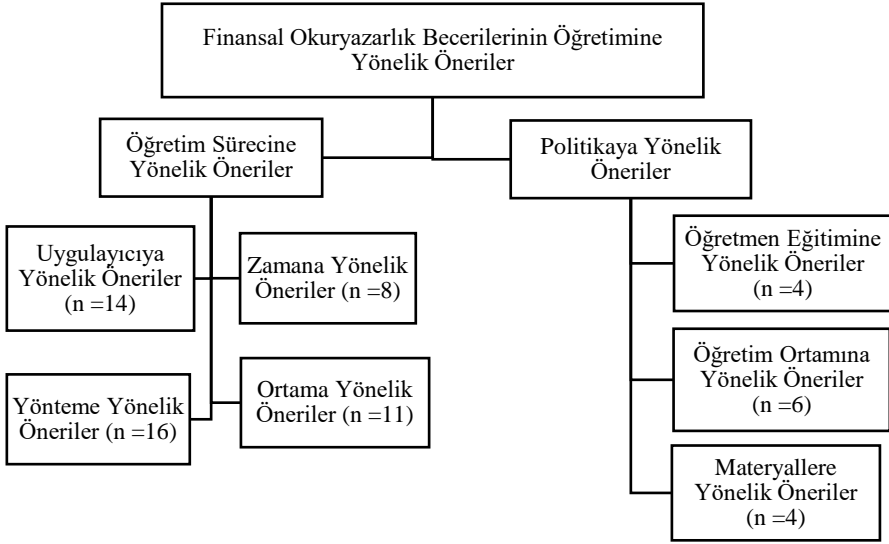
Katılımcıların öncelikli beceriler kategorisindeki görüşleri basit düzey beceriler ve üst düzey beceriler olmak üzere iki alt kategoride değerlendirilmiştir. Basit düzey beceriler alt kategorisinde sekiz katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcılardan beşi alışveriş yapma, beşi parayı tanıma becerilerini öncelikli olarak öğretilmesi gereken beceriler olarak belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu alt kategorideki görüşlerini “Ya kesinlikle alışveriş yapma, parayı tanıma (K8, 3. Sayfa, 99). Ön koşul olarak verilmesi gerekiyor ama benim öğrencilerim ne yazık ki alabilecek düzeyde değiller (K8, 3. Sayfa, 105-106)” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılardan dördü ise üst düzey beceriler alt kategorisinde görüş belirtmiştir. Bu katılımcılardan biri tutumlu olma ve

para yönetimi, biri güvenlik ve yatırım, biri bütçe hazırlama, biri ise internet alışverişi yapma becerilerini öncelikli olarak öğretilmesi gereken finansal okuryazarlık becerileri olarak sıralamışlardır. Katılımcılardan biri bu alt kategorideki görüşlerini “*Gelir kaynağını bilme, yatırım olabilir ve güvenlik olabilir hocam yatırım konusundaki güvenlik olabilir* (K14, 4. Sayfa, 130)” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların öğretimi yapılacak finansal okuryazarlık becerilerine nasıl karar verdiklerine ilişkin görüşleri öncelik sırasına karar verme süreci kategorisinde becerinin kendi içerisindeki hiyerarşisi, öğrencinin var olan performansı, becerinin işlevselliği alt kategorilerinde değerlendirilmiştir. Becerinin kendi içerisindeki hiyerarşisi alt kategorisinde görüş belirten beş katılımcı öncelikli finansal okuryazarlık becerisine karar verirken ön koşul becerilerin öğretiminden başlanması gerektiğini ifade ederken, bir katılımcı öğretim programındaki sıralamayı takip ettiğini belirtmiştir. Bu alt kategoriye ilişkin “*Yani öncelik sırası önce dediğim gibi zihinden basit toplama çıkarma yapabilmesi, sayıları tanınması, sonrasında paraları onlara tanıtmaya başlarız, sonrasında da işte belki işte bütçeye* (K6, 5. Sayfa, 174-176)” ifadeleri örnek olarak verilebilir. Öğrencinin var olan performansı alt kategorisinde dört katılımcının görüşlerine yer verilmiştir. Bu alt kategoride görüş belirten katılımcılardan üçü öğrencilerinin hazır bulunuşluk düzeyine vurgu yaparken, bir katılımcı öğrencilerinin performans düzeyine vurgu yapmıştır. Katılımcılardan biri bu alt kategorideki görüşlerini “*Öncelikle tabi ki çocuğun performans düzeyi* (K11, 6. Sayfa, 223)” şeklinde ifade etmiştir. Dört katılımcı ise becerinin işlevselliği alt kategorisinde görüş bildirmiştir. Bu alt kategorideki katılımcıların tamamı finansal okuryazarlık becerilerinin günlük yaşamda sıkça kullanılan beceriler olduğuna vurgu yapmışlardır. Bir katılımcı bu alt kategorideki görüşlerini “*Bu beceriyi kullanım alanları olabilir mesela şeyden çevre önemli, bu beceriyi nerelerde kullanabileceği önemli bu beceriyi bu beceriyi nerelerde kullanacağı önemli bu beceriyi nasıl kullanacağı önemli bu beceriyi öğrendikten sonra hayatında ne gibi kolaylık olacağı önemli* (K14, 4. Sayfa, 136-140)” ifadesiyle dile getirmiştir.

Finansal Okuryazarlık Becerilerinin Öğretimine Yönelik Önerilere İlişkin Bulgular

Katılımcılara ÖG bireylerin finansal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine ilişkin önerileri sorulmuş ve katılımcıların yanıtları *finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik öneriler* teması altında iki kategori ve yedi alt kategoride incelenmiştir (bkz. Şekil 5).



Şekil 5. Finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik öneriler temasına ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

Öğretim sürecine yönelik öneriler kategorisinde katılımcılar uygulayıcılara, öğretimin sunulması gereken zamana, öğretim ortamına ve öğretimde kullanılacak yöntemlere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Uygulayıcılar alt kategorisinde katılımcıların 10'u finansal okuryazarlık becerilerinin aile-okul-öğretmen iş birliğinde öğretilmesi gerektiğini belirtirken, üçü bu becerilerin özel eğitim öğretmenleri, biri ise muhasebe öğretmenleri tarafından öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aile, okul ve öğretmen iş birliğine vurgu yapan katılımcılardan biri bu alt kategorideki görüşlerini “*Öncelikle tabi ki öğretmenin bu işi başlatması önemli diye düşünüyorum. Fakat sonrasında önemli olan kısım çocuğun aile ile birlikte bu pratikleri yapabilmesi ve sonrasında tabi kendisine bağımsızlaşması için gerekli fırsatların sunulması olduğunu düşünüyorum* (K3, 3. Sayfa, 112-115)” şeklinde ifade etmiştir. Zamana yönelik öneriler alt kategorisinde katılımcıların dördü finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminin okul öncesi dönemde, ikisi ilköğretimde, biri ortaokulda, biri ise lisede başlaması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan birinin “*Çocuğun erken yaşta belki ilköğretim düzeyinde başlaması gerektiğini düşünüyorum* (K13, 7. Sayfa, 269-270)” şeklindeki görüşü bu alt kategorideki görüşlere örnek olarak verilebilir. Ortama yönelik öneriler alt kategorisinde 11 katılımcı görüşlerini bildirmiştir. Katılımcılardan dördü finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminin evde ve okulda, üçü doğal ortamlarda, ikisi okulda ve doğal ortamlarda, biri evde, biri okulda, biri ise okulda ve rehabilitasyon merkezlerinde yapılabileceğini belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu alt kategorideki görüşlerini “*İlla hani şey gibi öğretim ortamını yaratma değil normal yaşantısı içinde yanında*

işte varsa alışveriş yeri çocuğa verip hani basit şeyleri gidip alıp gelebilir ya da kendisi birlikte banka işlemi fatura işlemi ya da o ortamı ailenin kendisi yaratması gerekiyor. (K12, 5. Sayfa, 154-157)” şeklinde ifade etmiştir. Yönteme yönelik öneriler alt kategorisinde katılımcıların finansal okuryazarlık becerilerinin nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Altı katılımcı finansal okuryazarlık becerilerinin doğal ortamlarda fırsatlar sunularak, biri rehberlik edilerek öğretilmesi gerektiğini belirtirken; üç katılımcı rol oynama çalışmaları, iki katılımcı somutlaştırma, bir katılımcı etkinlik çizelgeleri, bir katılımcı teknoloji destekli uygulamalar, bir katılımcı doğrudan öğretim yöntemi, bir katılımcı bilimsel dayanaklı uygulamalar aracılığıyla öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Katılımcılardan biri bu alt kategorideki görüşlerini “*Otizmliyse etkinlik çizelgeleriyle çalışılarak belli bir liste verelim bu listeyi tamamlaması istenebilir* (K7, 5. Sayfa, 164-165)” ifadeleriyle dile getirmiştir.

Politikaya yönelik öneriler kategorisinde 11 katılımcı görüş belirtmiş; katılımcıların görüşleri öğretmen eğitime yönelik öneriler, öğretim ortamına yönelik öneriler ve materyallere yönelik öneriler olmak üzere üç alt kategoride değerlendirilmiştir. Öğretmen eğitime yönelik öneriler alt kategorisinde katılımcıların ikisi hizmet öncesi, ikisi ise hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin finansal okuryazarlık becerilerine ilişkin farkındalıklarının ve yeterliliklerinin artırılması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Katılımcılardan biri “*Belki üniversitelere şuan bilmediğim için söylüyorum bunu belki üniversitelerde bunlara yönelik ders yoktur bizim zamanımızda yoktu çünkü bu şekilde adlandırılmıyordu finansal okuryazarlık şeklinde adlandırılmıyordu belki bunlar ile ilgili dersler konulabilir dersler verilebilir seçimli dersler olabilir eğer yoksa bunların olması çok güzel olurdu tabi ki* (K11, 9. Sayfa, 325-328)” ifadesiyle lisans eğitimi sırasında hizmet öncesi eğitimle finansal okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine yönelik çalışmalar yapılabileceğini önermiştir. Öğretim ortamına yönelik öneriler alt kategorisinde üç katılımcı bu beceriler için özel olarak tasarlanmış ortamlarda, ikisi kermesler için oluşturulan ortamlarda, bir katılımcı da staj ve iş ortamlarında finansal okuryazarlık becerilerinin öğretilmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Finansal okuryazarlık becerilerinin özel olarak tasarlanmış ortamlarda desteklenmesi gerektiğine vurgu yapan katılımcılardan biri görüşlerini “*çocukların market alışverişlerini canlandırabilecekleri bir ortamın yani sadece marketin de değil market olur kırtasiye olur onun yanında işte kart doldurabileceği bu belediye otobüslerini kullanabilmesi için hani bunların canlandırılması yani nasıl uygulama evleri yapılıyorsa okullara bu tarz bir uygulama sosyal alanları da yapılabilir* (K11, 8. Sayfa, 305-308)” olarak ifade etmiştir. Materyallere yönelik öneriler alt kategorisinde katılımcıların ikisi öğrenci ders kitaplarında, biri öğretim programlarında finansal okuryazarlıkla ilişkili daha fazla içeriğe yer verilmesine ilişkin önerilerde bulunurken, biri videolar ve materyallerin hazırlanması gerekliliğine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Katılımcılardan biri “*Ders kitaplarında veya video içerik üreticiler bu*

konuda daha çok çalışıp çocuklara aktarılacak videolar üretilebilir (K4, 4. Sayfa, 124-125)” şeklinde bu alt kategoriye ilişkin önerilerini dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkiye'nin farklı şehirlerinde (Ankara, İstanbul, Düzce, Samsun, Konya, Batman, Bursa ve Isparta) ortaöğretim kurumlarında görev yapan ve ÖG bireyler ile çalışan katılımcıların ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik bilgi, görüş ve deneyimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada toplam 14 katılımcıdan veri toplanmıştır.

Araştırmada katılımcıların finansal okuryazarlığa ilişkin görüşleri alınmış ve katılımcılardan sadece dokuzunun finansal okuryazarlığın tanımı ile ilgili görüş bildirdiği görülmüştür. Bu dokuz katılımcıdan beşi ise araştırmacıdan görüşme sırasında finansal okuryazarlığa ilişkin açıklama yapmasını ya da örnekler vermesini talep etmiştir. Bu durum katılımcıların finansal okuryazarlığı ilk aşamada tanımlayamadığını ve tanımlamak için bilgilendirmeye gereksinim duyduğunu göstermesi açısından oldukça önemlidir. Nitekim bu bulgunun, lisans programlarında veya hizmet içi eğitimlerde finansal okuryazarlık konusunda öğretmen veya öğretmen adaylarına gerekli bilgilerin verilmemesi ve yeterli desteğin sağlanmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Katılımcıların finansal okuryazarlık becerilerine yönelik örneklerinin ise genellikle parayı tanıma ve alışveriş yapma becerileriyle ilgili olduğu görülmüştür. Bu durum katılımcıların NSPFE'de yer verilen ve finansal okuryazarlığın aslında sadece gelir elde etme, harcama, para biriktirme olmadığına; yatırım yapma, kredileri ve risk durumlarını yönetme gibi daha üst düzey becerileri de içeren bir kavram olduğuna ilişkin farkındalıklarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır (Council for Economic Education & JumpStart Coalition for Personal Financial Literacy, 2021). Bu bulgular öğretmenlerin finansal okuryazarlıkla ilgili yeterliliklerinin desteklenmesi gerektiğine ilişkin alanyazınla paralellik göstermektedir (McCormick, 2009; Way & Holden, 2009). Üstelik ilgili araştırmada da katılımcılar hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerin yeterliliklerinin artırılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmanın en önemli bulgularından biri de katılımcıların önemli bir bölümünün yalnızca yetersizlikten hafif düzeyde etkilenen ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerinin öğretilebileceğini düşünmeleridir. Sözü edilen bu durum finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik içerik ve süreçlerin planlanmasında dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Ancak yalnızca yetersizlikten hafif düzeyde etkilenen ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerinin öğretilebileceğinin düşünülmesi en tehlikeli varsayımlardan biridir. En tehlikeli varsayım ilkesi ÖG bireylere bazı becerilerin öğretilmeyeceği bakış açısına dayanmaktadır (Donnellan, 1984). Oysaki araştırmalar sistematik öğretim sunulduğunda yetersizlikten etkilenme düzeyi fark etmeksizin ÖG bireylerin performansları doğrultusunda belirlenen pek çok içeriği öğrenebildiklerini göstermektedir (Alberto vd., 2005; Cihak vd., 2006; Hsu vd., 2014; Scott vd., 2013; Xin vd., 2005).

Katılımcıların 11'i ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine ilişkin deneyim sahibi olduklarını bildirmiştir. Bu katılımcıların büyük bir çoğunluğunun ÖG bireylere yalnızca basit düzeyde finansal okuryazarlık becerilerine ilişkin öğretim sundukları görülmüştür. Bunun ise katılımcıların konu içeriğinin kapsamı ile ilgili sınırlı bilgiye sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. ÖG bireylere etkili öğretim sunmayla ilişkin alanyazında da genellikle satın alma, parayı tanıma, alışveriş yapma gibi içeriklerin öğretimine odaklanıldığı görülmektedir (Alberto vd., 2005; Cihak vd., 2006; Davies vd., 2003; Rowe vd., 2011). Diğer taraftan alanyazında ÖG bireyler için bu içeriklerin yeterli olmadığı (Henning & Johnston-Rodriguez, 2018), finansal okuryazarlık şemsiyesi altında çok farklı becerilerin yer aldığı (Merry vd., 2022) dolayısıyla özellikle ortaöğretim dönemindeki ÖG bireylerin bağımsız yaşam sürmelerine katkıda bulunacak online alışveriş yapma, internet bankacılığını kullanma, yatırım yapma gibi üst düzeyde finansal okuryazarlık becerilerine yönelik de içeriklere yer verilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır (Hodson & Dwyer, 2014). Ayrıca sözü edilen bu becerilerin katılımcıların çalıştıkları okullarda ya da kurumlarda uygulanan öğretim programlarında (MEB, 2018, 2022) yer almasına rağmen katılımcılar tarafından amaç olarak belirlenmemesinin yanı sıra öncelikli öğretilmesi gereken beceriler olarak görülmemesi de okullarda ya da kurumlarda basit düzeyde ve sınırlı sayıda beceriye yönelik çalışmaların yürütülmesine neden olmuş olabilir. Bu durumun bir diğer nedeni olarak katılımcıların öğretim planlarında yer alan becerilerden haberdar olmamaları gösterilebilir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu bu becerilerin öğretimini yapılandırılmış ortamlarda gerçekleştirdiklerini belirtmiş; öğretim ortamlarına yönelik önerilerinde de bu becerilerin okul ortamında öğretilmesini kolaylaştıracak düzenlemelerden söz etmişlerdir. Bu bulgu finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminde hem genel hem de özel eğitim öğretmenlerinin en çok sınıfta uygulama yaptıklarını gösteren alanyazını destekler niteliktedir (Alberto vd., 2005; Cihak vd., 2006; Çelik, 2021; Hsu vd., 2014). Oysaki parayı tanıma, hesap yapma gibi becerilerin sınıf ortamında öğretilmesi uygun olmakla birlikte katılımcıların tamamı tarafından belirtilen alışveriş yapma becerisi gibi becerilerin doğası gereği farklı toplumsal ortamlarda öğretilmesi gerekmektedir. İlgili alanyazında da ÖG bireylerin edindikleri becerileri doğal koşullara genellemede yaşadıkları güçlükler ve finansal okuryazarlık becerilerinin özellikleri dikkate alınarak öğretimin olabildiğince farklı ortamlarda yapılması gerektiğine ve öğrencilerin edinmiş oldukları bu becerileri gerçek ortamlarda uygulayabilecekleri fırsatların yaratılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Cihak vd., 2006; Merry vd., 2022; Rowe & Test, 2012). Nitekim deneyimlenen başarı kategorisindeki katılımcı görüşleri de bu bulguyu desteklemektedir. Katılımcıların tamamı ÖG bireylerin bu becerileri edinim düzeyinde gerçekleştirdiğini ancak genellemede başarı sağlayamadıklarını ifade etmektedir. Bu durum finansal okuryazarlık becerilerinin doğal ortamlarda öğretimini bir zorunluluk haline getirirken diğer taraftan öğretmenlerin baş etmeleri gereken bir zorluk haline de getirmektedir (Pickens & Dymond, 2015). Bu araştırmada da deneyimlenen zorluklar

kategorisinde katılımcıların tamamı ÖG öğrencilerin özelliklerinden kaynaklı yaşadıkları zorlukların yanı sıra doğal ortama erişim, gerekli izinlerin alınması, aile desteğinin sağlanması gibi konularda zorluklar yaşadıklarını ifade etmiştir.

Araştırmada finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yönelik önerilerle ilgili bulgular incelendiğinde katılımcıların önemli bir bölümünün bu becerilerin uygun ortamlarda aile ve öğretmen iş birliğiyle öğretilmesi gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgu ailelerin öğretim sürecine dâhil edilmesi ve öğretimin uygun ortamlarda gerçekleştirilmesi gerekliliğine vurgu yapan alanyazını destekler niteliktedir (Cihak vd., 2006). Katılımcılar finansal okuryazarlık becerilerinin ne zaman öğretilmesi gerektiğine ilişkin de önerilerde bulunmuş; katılımcıların yarısı bu becerilerin ortaöğretim döneminden önceki dönemlerde öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu bulgu farklı araştırmalarda da ön plana çıkan finansal okuryazarlık becerilerinin mümkün olan en erken dönemde özellikle de ortaöğretim bitmeden önce öğretilmesi gerektiği bulgusunu destekler niteliktedir (Cheak-Zamora vd., 2017).

Katılımcıların yönetime yönelik önerileri de tartışılması gereken diğer bir bulgudur. Finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminde kullanılacak pek çok yöntem varken araştırmanın bulguları öğretmenlerin yalnızca canlandırma, model olma, rehberli uygulamalar, sözel ipuçları ve etkinlik çizelgeleri gibi yöntemlerden söz ettiğini ve bu durumun farkında olarak farklı öğretim yöntemlerinin kullanımı konusunda öğretmenlere rehberlik edilmesi gerektiğini bildirdikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminde eğitim ve rehberliğe gereksinim duyduklarını ortaya koyan alanyazınla paralellik göstermektedir (King vd., 2016; Seyhan, 2020; Spooner vd., 2012). Üstelik konunun öğretiminde bilimsel dayanaklı uygulamaların önemine değinen alanyazına (King vd., 2016; Spooner vd., 2012) rağmen katılımcıların finansal okuryazarlık becerilerinin öğretiminde kullandıkları uygulamalar arasında bilimsel dayanaklı uygulamalara yeterince yer vermemeleri de şaşırtıcıdır. Katılımcıların politikaya yönelik sundukları öneriler de bu durumdan hareketle hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler sunularak öğretmen yeterliliklerinin artırılmasına odaklanılmaktadır. Katılımcılar ayrıca öğretim programlarının içeriğinin bu becerileri kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekliliğine yönelik öneriler sunmuşlardır. Oysaki ortaöğretim dönemindeki ÖG bireylerin devam ettikleri okullarda ya da kurumlarda bu bireylerin finansal okuryazarlık becerilerini desteklemeye yönelik amaçlar yer almaktadır (MEB, 2018, 2022). Bu durum öğretmenlerin bu programlardan haberdar olmadıklarının düşündürmektedir.

Sonuç olarak mezun olunan üniversite, mezun olunan bölüm, mesleki deneyim ve görev yapılan ortamlar gibi özellikler açısından çeşitlilik gösteren 14 katılımcının görüş ve deneyimleriyle sınırlılık gösteren bu araştırmanın bulguları ÖG bireyler ile çalışan öğretmenlerin finansal okuryazarlık içeriklerinin neler olduğu, bu içeriklerin öğretiminin nasıl yapılması gerektiği ile ilgili bilgilerinin sınırlı olduğunu ve desteğe gereksinim duyduklarını göstermektedir.

Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ileri araştırmalar ve uygulayıcılar için bazı önerilerde bulunulabilir. Uygulamaya yönelik olarak ortaöğretim dönemindeki ÖG bireylerin bağımsız yaşama geçişini kolaylaştırmak üzere eğitim ortamlarında işlevsel finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimine yer verilmesi, ÖG bireylerle çalışan öğretmenlere ve uzmanlara finansal okuryazarlık becerilerinin öğretilmesiyle ilgili mesleki gelişimlerini destekleyecek ve var olan programlara yönelik farkındalıklarını arttıracak hizmet içi eğitimlerin sunulması ve hizmet öncesi programların bu becerilere yönelik olarak güncellenmesi, ailelerin sürece etkin katılımını sağlamak üzere ailelerin finansal okuryazarlık becerilerine yönelik farkındalıklarının artırılması önerilebilir. Öğretmenler, öğrenciler ve ailelere yönelik finansal okuryazarlığa dair yapılacak anlamlı ve bütünleyici destekler öğretmenlerin kişisel finansal eğitimleri sınıflarına entegrasyonunu geliştirebileceği gibi öğrenciler ve ailelerinin bu anlamdaki becerilerini geliştirerek ÖG bireylerin ortaöğretim sonrası eğitim ve istihdam ortamlarına geçişi konusunda daha iyi hazırlayabileceği düşünülmektedir. İleri araştırmalar için ise farklı öğretim yöntemlerinin ÖG bireylere finansal okuryazarlık becerileri öğretimi üzerindeki etkililiğini ortaya koymak üzere deneysel araştırmaların ve bu becerilerin öğretiminde kullanılacak bilimsel dayanaklı uygulamaların belirlenmesine yönelik meta-analiz araştırmalarının yürütülmesi önerilebilir. Ek olarak finansal okuryazarlık becerilerinin öğretimi ile ilgili öğretmenlerin görüş, deneyim ve sahada karşılaştıkları sorunları derinlemesine inceleyen farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı karma araştırmalar yürütülebilir.

Etik Kurul ve Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın etik kurul izni, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonundan 08.02.2023 tarihinde “2679919” başvuru numarası ile alınmıştır. Kurul tarafından araştırma etik açıdan uygun bulunmuştur. Yazarlar arasında hiçbir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Alberto, P. A., Cihak, D. F., & Gama, R. I. (2005). Use of static picture prompts versus video modeling during simulation instruction. *Research in Developmental Disabilities*, 26(4), 327-339. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2004.11.002>
- Bay, M., & Parker-Katz, M. (2009). Perspectives on induction of beginning special educators: Research summary, key program features, and the state of state-level policies. *Teacher Education and Special Education*, 32(1), 17-32. <https://doi.org/10.1177/0888406408330871>
- Biernacki, P., & Waldorf, D. (1981). Snowball Sampling: Problems and Techniques of Chain Referral Sampling. *Sociological Methods & Research*, 10(2), 141-163. <https://doi.org/10.1177/004912418101000205>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18.baskı). Pegem Akademi

- Cheak-Zamora, N. C., Teti, M., Peters, C., & Maurer-Batjer, A. (2017). Financial capabilities among youth with autism spectrum disorder. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 1310-1317. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0669-9>
- Cihak, D., Alberto, P. A., Taber-Doughty, T., & Gama, R. I. (2006). A comparison of static picture prompting and video prompting simulation strategies using group instructional procedures. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/10883576060210020601>
- Clark, K. (2016). *Financial Literacy: Annotated Bibliography*. National Technical Assistance Center on Transition.
- Council for Economic Education & Jump\$tart Coalition for Personal Financial Literacy. (2021). *National standards for personal financial education*. Council for Economic Education (CEE). <https://www.councilforeconed.org/wp-content/uploads/2021/10/2021-National-Standards-for-Personal-Financial-Education.pdf>
- Conderman, G., Johnston-Rodriguez, S., Hartman, P., & Walker, D. (2013). Honoring voices from beginning special educators for making changes in teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 65-76. <https://doi.org/10.1177/0888406412473311>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Çelik, Y. (2021). Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan bazı becerilerin kazandırılmasına yönelik öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 733-765. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.919620>
- Davies, D. K., Stock, S. E., & Wehmeyer, M. L. (2003). Application of Computer Simulation to Teach ATM Access to Individuals with Intellectual Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 38(4), 451-456. <http://www.jstor.org/stable/23879920>
- Donnellan, A. M. (1984). The Criterion of the Least Dangerous Assumption. *Behavioral Disorders*, 9(2), 141-150. <http://www.jstor.org/stable/43153291>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Ersoy, A.F. (2016). *Fenomenoloji*. (A. Saban ve A. Ersoy, Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri* (s. 51-101). Anı Yayıncılık.
- Garcia-Iriarte, E., Balcazar, F., & Taylor-Ritzler, T. (2007). Analysis of case managers' support of youth with disabilities transitioning from school to work. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 26(3), 129-140.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. & Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma* (2. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Henning, M. B., & Johnston-Rodriguez, S. (2018). Evaluating financial literacy curriculum for young adults with special needs: A review of content, universal design for learning, and culturally responsive curriculum principles. *Citizenship, Social and Economics Education*, 17(2), 118-135. <https://doi.org/10.1177/2047173418789593>
- Hodson, R., & Dwyer, R. (2014). *Financial behavior, debt, and early life transitions: Insights from the National Longitudinal Survey of Youth, 1997 Cohort*. National Endowment for Financial Education, 1-43.

- Hsu, G. L., Tang, J. C., & Hwang, W. Y. (2014). Effects of extending the one-more-than technique with the support of a mobile purchasing assistance system. *Research in Developmental Disabilities*, 35(8), 1809-1827. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.04.004>
- Huston, S. J. (2010). Measuring financial literacy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 296-316. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01170.x>
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act of 2004 (IDEA), 20 U.S.C. § 614 et seq.
- King, S. A., Lemons, C. J., & Davidson, K. A. (2016). Math interventions for students with autism spectrum disorder: A best-evidence synthesis. *Exceptional Children*, 82(4), 443-462. <https://doi.org/10.1177/0014402915625066>
- Lehmann, J. P., Davies, T. G., & Laurin, K. M. (2000). Listening to student voices about postsecondary. *Teaching Exceptional Children*, 32(5), 60-65.
- Lombe, M., Huang, J., Putnam, M., & Cooney, K. (2010). Exploring saving performance in an IDA program: Findings for people with disabilities. *Social Work Research*, 34(2), 83-93. <https://doi.org/10.1093/swr/34.2.83>
- Lucey, T. A., & Giannangelo, D. M. (2006). Short changed: The importance of facilitating equitable financial education in urban society. *Education and Urban Society*, 38(3), 268-287. <https://doi.org/10.1177/0013124506286942>
- Lusardi, A. (2019). Financial literacy and the need for financial education: evidence and implications. *Swiss Journal of Economics and Statistics*, 155(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s41937-019-0027-5>
- Mandell, L. (2008). Financial education in high school. *Overcoming the saving slump: How to increase the effectiveness of financial education and saving programs*, 257-279. University of Chicago Press: Chicago, IL, USA, 2008; pp. 257-279.
- Mansfield, P. M., & Pinto, M. B. (2008). Consumer vulnerability and credit card knowledge among developmentally disabled citizens. *Journal of Consumer Affairs*, 42(3), 425-438. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2008.00115.x>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Bağımsız Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı III. Kademe (9, 10, 11 ve 12. Sınıf)*. Erişim Adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2022). *Özel Eğitim Sosyal Hayat Dersi Öğretim Programı Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği/Otizmi Olan Öğrenciler İçin*. Erişim Adresi: <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/12>
- McCormick, M. H. (2009). The effectiveness of youth financial education: A review of the literature. *Journal of Financial Counseling and Planning*, 20(1).
- Mechling, L. C., Gast, D. L., & Barthold, S. (2003). Multimedia computer-based instruction to teach students with moderate intellectual disabilities to use a debit card to make purchases. *Exceptionality*, 11(4), 239-254. https://doi.org/10.1207/S15327035EX1104_4
- Merry, K. E., Webster, F., & Kucharczyk, S. (2022). Investing in Students with Extensive Support Needs: Steps to Integrate Personal Financial Literacy in Inclusive Settings for

- Educators, Students, and Families. *Inclusive Practices*, 1(4), 156-170. <https://doi.org/10.1177/27324745221128931>
- Morningstar, M. E., Lombardi, A., & Test, D. (2018). Including college and career readiness within a multitiered systems of support framework. *AERA Open*, 4(1), 2332858418761880. <https://doi.org/10.1177/2332858418761880>
- Newman, L., Wagner, M., Cameto, R., & Knokey, A. M. (2009). *The Post-High School Outcomes of Youth with Disabilities up to 4 Years After High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. NCSER 2009-3017. National Center for Special Education Research.
- Newman, L., Wagner, M., Knokey, A. M., Marder, C., Nagle, K., Shaver, D., & Wei, X. (2011). *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 8 Years after High School: A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. NCSER 2011-3005. National Center for Special Education Research.
- Mittapalli, K. M., Belson, S. I., & Ahmadi, H. (2009). *Financial literacy for youth with disabilities*. Social Dynamics.
- Odom, S. L., Horner, R. H., & Snell, M. E. (Eds.). (2009). *Handbook of Developmental Disabilities*. Guilford press.
- Pickens, J. L., & Dymond, S. K. (2014). Special education directors' views of community-based vocational instruction. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 39(4), 290-304. <https://doi.org/10.1177/1540796914566713>
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: The case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276-295. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6606.2010.01169.x>
- Rowe, D. A., Cease-Cook, J., & Test, D. W. (2011). Effects of simulation training on making purchases with a debit card and tracking expenses. *Career Development for Exceptional Individuals*, 34(2), 107-114. <https://doi.org/10.1177/0885728810395744>
- Rowe, D. A., & Test, D. W. (2013). Effects of simulation to teach students with disabilities basic finance skills. *Remedial and Special Education*, 34(4), 237-248. <https://doi.org/10.1177/0741932512448218>
- Scott, R., Collins, B., Knight, V., & Kleinert, H. (2013). Teaching adults with moderate intellectual disability ATM use via the iPod. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 190-199. <http://www.jstor.org/stable/23880639>
- Seyhan, A. (2020). Sosyal Bilgiler Dersinde Finansal Okuryazarlık Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(11), 88-113. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.726511>
- Spooner, F., Knight, V. F., Browder, D. M., & Smith, B. R. (2012). Evidence-based practice for teaching academics to students with severe developmental disabilities. *Remedial and Special Education*, 33(6), 374-387. <https://doi.org/10.1177/0741932511421634>
- Way, W. L., & Holden, K. C. (2009). 2009 Outstanding AFCPE Conference Paper Teachers' Background and Capacity to Teach Personal Finance: Results of a National Study. *Journal of Financial Counseling & Planning*, 20(2), 64-78.

- Xin, Y. P., Grasso, E., Dipipi-Hoy, C. M., & Jitendra, A. (2005). The effects of purchasing skill instruction for individuals with developmental disabilities: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 71(4), 379-400.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Seçkin.

Extended Abstract

Financial literacy, defined as the ability to manage money, is one of the most basic skills, a prerequisite for individuals to lead an independent life. However, it is reported in the literature that individuals with special needs experience more difficulties in these skills than typically developing individuals and need more support to acquire these skills. When, with what content, and when this support should be provided by teachers is a subject that researchers continue to investigate. The present study aimed to determine the knowledge, opinions, and experiences of special education teachers working with individuals with special needs on teaching financial literacy skills to individuals with special needs.

The study participants were determined using the criterion and snowball sampling methods, among the purposive sampling methods. In this study, two criteria, (a) working in an institution as a special education teacher and (b) working with individuals with special needs in high school, were sought for the participants. This study, which was carried out with 14 participants who met the determined criteria and volunteered to participate in the research, was designed with a phenomenological model, one of the qualitative research models. In the study, data were collected through semi-structured interviews, and content analysis was conducted for the collected data.

Five themes emerged in the study. These themes were determined as the definition of financial literacy, conditional teachability, experiences in teaching financial literacy skills, primarily financial literacy, and suggestions for teaching financial literacy skills. There are 14 categories and 23 sub-categories under this theme. In the study, the participants' opinions on financial literacy were received, and it was observed that only nine of the participants expressed their opinions about the definition of financial literacy. This is very important in terms of showing that the participants' levels of knowledge about financial literacy are limited. The mentioned findings support the studies stating that teachers, who have critical importance in teaching financial literacy skills (Lucey and Giannangelo, 2006), do not find themselves competent in teaching these skills (McCormick, 2009; Way and Holden, 2009). One of the most important findings of the study is that a significant part of the participants think that financial literacy skills can be taught only to individuals with special needs who are mildly affected by disability. However, studies demonstrate that when systematic teaching is provided, individuals with special needs can learn many contents determined in line with their performance, regardless of the level of disability

(Alberto et al., 2005; Cihak et al., 2006; Hsu et al., 2014; Scott et al., 2013; Xin et al., 2005). Additionally, a significant part of the participants who had experience in teaching financial literacy skills to individuals with special needs stated that they included the teaching of basic skills and used certain methods such as visualizing and being a model in structured settings during the teaching process. This finding supports the literature, revealing that teachers need training and guidance in teaching financial literacy skills (King et al., 2016; Seyhan, 2020; Spooner et al., 2012). The participants stated that as a result of the teaching they provided on financial literacy skills, individuals with special needs acquired these skills at the level of acquisition, but they could not achieve success in generalization. This situation shows the necessity of teaching financial literacy skills in naturalistic settings (Pickens and Dymond, 2015; Tekin-İftar, 2008). Considering the findings related to the suggestions for teaching financial literacy skills in the study, it was observed that a significant part of the participants indicated that these skills should be taught in appropriate settings with the cooperation of families and teachers and in the periods before high school. Moreover, it was observed that the participants did not include evidence based practices sufficiently among the practices they used in teaching financial literacy skills. In this respect, suggestions made by the participants regarding the policy focus on increasing teacher competencies by providing pre-service and in-service training. The participants also offered suggestions for the necessity of expanding the content of curricula to include these skills.

In line with the findings obtained from this study, which is limited to the opinions and experiences of 14 participants, it can be recommended to include the teaching of functional financial literacy skills in educational settings in order to facilitate the transition of individuals with special needs in high school to an independent life and make arrangements to support the professional development of teachers and specialists working with individuals with special needs. For future research, it may be recommended to conduct experimental studies to reveal the effectiveness of different practices in teaching financial literacy skills.

Ergenlerde Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar, Dürtüsellik ve Okul Tükenmişliği

Serkan CENGİZ*, Mustafa ATAŞ**, Osman KELEŞ***, Besra GÜNDÜZ****

Makale Geliş Tarihi: 23/03/2023

Makale Kabul Tarihi: 27/04/2023

DOI:10.35675/befdergi.1269836

Öz

Okul tükenmişliği son yıllarda öğrencileri birçok alanda rahatsız ettiği tespit edilen ciddi bir sorundur. Ancak okul tükenmişliğinde, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve dürtüsellik etkisini araştıran çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmanın amacı, ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, dürtüsellik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın çalışma grubunu basit rastgele örnekleme yoluyla seçilen 486 ergen oluşturmaktadır. Korelasyon analizi akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde ve orta düzeyde, dürtüsellik ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Ayrıca çok değişkenli modelde yapılan regresyon analizi sonuçlarında 1. aşamada akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar okul tükenmişliğinin %10'unu açıklarken, 2. aşamada dürtüsellikle birlikte okul tükenmişliğinin %13'ünü açıklamıştır. Bu sonuç, ergenlerin okul tükenmişliği düzeylerindeki %13 oranındaki varyansın akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve dürtüsellik tarafından açıklandığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları ve dürtüsellik azaltmak öğrencilerde okul tükenmişliğini azaltmada yardımcı olabilir.


Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, bilişsel çarpıtmalar, dürtüsellik, okul tükenmişliği

Cognitive Distortions Related to Academic Achievement, Impulsivity, and School Burnout in Adolescence


Abstract


School burnout is a serious problem that has been found to disturb students in many areas in recent years. However, it can be said that studies investigating the effects of cognitive distortions related to academic achievement, and impulsivity in school burnout are insufficient. Therefore, this study aims to examine the relationship between cognitive distortions related to academic achievement, impulsivity, and school burnout in adolescents.

*Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji, Ağrı, Türkiye,

scengiz@agri.edu.tr ORCID: [0000-0001-9070-6338](https://orcid.org/0000-0001-9070-6338) 

**Millî Eğitim Bakanlığı, Şanlıurfa, Türkiye, pdr.mustafaatas@gmail.com ORCID: [0000-0002-5147-1465](https://orcid.org/0000-0002-5147-1465) 

***Millî Eğitim Bakanlığı, Bingöl, Türkiye, osman.keles@atauni.edu.tr ORCID: [0000-0003-2875-3605](https://orcid.org/0000-0003-2875-3605) 

****Millî Eğitim Bakanlığı, Erzurum, Türkiye, besra93@hotmail.com ORCID: [0000-0003-2237-3863](https://orcid.org/0000-0003-2237-3863) 

Kaynak Gösterme: Cengiz, S., Ataş, M., Keleş, O., & Gündüz, B. (2023). Ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, dürtüsellik ve okul tükenmişliği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 685-701.

The study group of the research consists of 486 adolescents selected through simple random sampling. Correlation analysis showed that there was a positive and moderate relationship between cognitive distortions related to academic achievement and school burnout, and a positive and low-level significant relationship between impulsivity and school burnout. In addition, in the results of the regression analysis performed in the multivariate model, cognitive distortions related to academic achievement explained 10% of school burnout in the first stage, while in the second stage, together with impulsivity, it explained 13% of school burnout. This result shows that cognitive distortions related to academic achievement and impulsivity explain the 13% variance in adolescents' school burnout levels. According to these results, reducing cognitive distortions and impulsivity related to academic achievement may help reduce school burnout in students.

Keywords: *Academic achievement, cognitive distortions, impulsivity, school burnout*

Giriş

Okul Tükenmişliği

Günümüzde öğrenciler okulda başarı baskılarına, artan taleplere ve akademik rekabete maruz kalabilmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları kişisel kaynaklar ile okulda karşılaştıkları beklentiler arasında bir tutarsızlık olduğunda stres tepkileri ortaya çıkabilmektedir. Özellikle ergenlik döneminde öğrencilerde akademik başarıya ilişkin artan kaygılar ve ödevlerin ağır yükü ile gelecekteki alan seçme gibi zorlayıcı değişiklikler okul tükenmişliğinin gelişmesine yol açabilir (Wang vd., 2015; Salmela-Aro, 2017). Okul tükenmişliği, bitkinlik, okula karşı olumsuz alaycı tutum (sinizm) ve yetersizlik duyguları olmak üzere üç bileşenden oluşan okulla ilgili bir bozukluk olarak tanımlanır (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2012; Schaufeli & Bakker, 2004). Bitkinlik, bireydeki kronik yorgunluk durumunu ifade etmektedir. Sinizm, okuldaki çalışmalara karşı uzak ve ilgisiz bir tutumu içerirken, yetersizlik, öğrencinin okulda başarı sağlaması açısından yeterli duygusunun azalmasına karşılık gelmektedir (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Okul doyumunu yüksek öğrenciler, okullarındaki olumsuz olaylar karşısında kendilerini toparlama konusunda aşırı bir yetenek sergilerken (Li vd., 2019); okul tükenmişliği gösteren öğrenciler, yeteneklerine güvenmekte tereddüt ederler, bu da ilgi kaybı ve akademik motivasyonda düşüşü ortaya çıkarır (May vd., 2015; Romano vd., 2021). Önceki araştırmalar okul tükenmişliği yaşayan öğrencilerin daha düşük okul bağlılığı, daha sınırlı öğrenme motivasyonu ve daha düşük akademik işlevsellik gösterdiklerini vurgulamıştır (Haapasalo vd., 2010; Rahmati, 2015). Aynı şekilde diğer araştırmalar gençler arasında okul tükenmişliğinin madde kullanımı (Meylan vd., 2015), aşırı cep telefonunu kullanımı (Akungu vd.,2021), internet (Tomaszek & Muchacka-Cymerman, 2019) ve sosyal medya bağımlılığı (Bilgiz & Peker, 2021) gibi sorunlu davranış türleriyle bağlantılı olduğunu göstermiştir.

Bu sonuçlar, ergenler arasında okul tükenmişliğinin okulla ilgili olumlu kaynakları etkilediğini ve bunun daha sonra genel ruh sağlığına yayılabileceğini

göstermektedir. Bu kanıtlar doğrultusunda, ergenlerde okul tükenmişliğini ortaya çıkarabilecek potansiyel faktörlerin rolünü incelemenin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile dürtüsellikğin okul tükenmişliği üzerindeki etkisini inceledik.

Dürtüsellik ve Okul Tükenmişliği

Okul tükenmişliğinin olumsuz etkileri bilinse de okul tükenmişliğini şiddetlendiren mekanizmalar hakkında çok az şey bilinmektedir. Okul tükenmişliği ortaya çıkarabilecek yapılardan birisi de dürtüselliktir (Cooper vd., 2017). Dürtüsellik, iç veya dış uyaranlara karşı, sonuçları dikkate almaksızın hızlı, planlanmamış tepkilere yönelik bir yatkınlık olarak tanımlanabilir (Moeller vd., 2001). Ergenlik, yüksek düzeyde dürtüsel davranışla karakterize edilen bir gelişim dönemi olarak gösterilmiştir (Dekkers vd., 2022; Ghahremani vd., 2013). Dürtüsellik düzeyi yüksek ergenler, okulda karşılaştıkları stres faktörleri karşısında daha az direnebilirler ve daha uyumsuz davranışlar sergileyebilirler. Ayrıca bu dönemde dürtüsellikği yüksek bireyler duygularını düzenlemede sorun yaşadıkları için artan sorunlar karşısında okul bağlılıklarında düşüş görülebilir.

İkili sistem modellerine göre ergenlik döneminde duygusal sistemin erken ve bilişsel kontrol sisteminin daha yavaş olgunlaşması nedeniyle dürtüsel davranışlar zirveye ulaşır (Shulman vd., 2016). Dürtüsel bireyler, bir amaca ulaşmak için ani tepkileri engellemede, istenen bir nesneyi beklemede veya geleceği planlamada zorlanan kişiler olarak bilinmektedir (D'Acremont & Van der Linden, 2007). Bu bakımdan dürtüsel ergenlerin okulda riskli davranışları (saldırganlık, madde kullanımı, vb.) sergileme olasılıkları yüksektir (Jwad, 2020; Willem vd., 2011). Ayrıca okulda farklı akademik zorluklarla karşılaşan dürtüsellikği yüksek bireyler duygularını ve davranışlarını kontrol etmekte güçlük yaşayabilirler. Bu öğrencilerin öğrenme verimliliklerini azaltan ve başarı için motivasyon eksikliğine yol açan unsurlardan etkilenme olasılıkları daha yüksektir (Martinez-Gonzalez vd., 2020). Zaman içerisinde yaşanan davranışsal ketlemeler, dürtüsel kararlar ve dikkat kesintileri okula yönelik olumsuz düşünceleri arttırabilir (Savina, 2021). Dürtüsel ergenlerin okulda sahip oldukları davranışsal ve duygusal belirtiler ise okul tükenmişliğinin ortaya çıkması ile yakından ilişkilidir. Önceki araştırmalarda dürtüsellikğin öğrencilerin tükenmişliği üzerinde etkisi olduğunu kanıtlamıştır (Granö vd., 2007; Verboom vd., 2014).

Özet olarak, ergenlerde artan dürtüsel davranış, daha fazla bitkinlik, okula karşı alaycı ve mesafeli bir tutum ve öğrenci olarak yetersizlik duygularını ortaya çıkarabilir ve böylece okul tükenmişliği riskini artırabilir. Bu nedenle, ergen gelişimi sırasında dürtüsellik ve okul tükenmişliği arasındaki ilişkileri daha iyi anlamak önemlidir. Mevcut çalışmada, ergenlerin dürtüsellikğinin okul tükenmişliklerini yordayıp yordamadığını araştırdık.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ve Okul Tükenmişliği

Bu çalışmanın bir diğer amacı ergenlerde akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların okul tükenmişliği üzerindeki etkisini test etmektir. Bilişsel çarpıtmalar, kendilerinin veya başkalarının davranışlarına yönelik yanlış veya olduğundan farklı inançlar, görüşler ve tutumlardır (El-Shokheby, 2020). Beck (1991) insanların sahip olduğu duygusal bozuklukların, işlevsel olmayan temel inançlar ve ilişkili bilişsel çarpıtmalarla kendini gösteren uyumsuz bilişsel işlemeden kaynaklandığı öne sürmüştür. Aynı zamanda yaşamın ilk yıllarında stresli yaşam olayları tarafından etkinleştirilen hatalı bilişler zihinsel yapı olarak bilinen şemalara zarar verebilir. Şemalar bir kez etkinleştirildiğinde ise sonraki yaşantılarda olumsuz çarpık yorumlar, düşünceler ve inançlarla ilişkili bilişsel çarpıtmaları besleyebilir (Dembo vd., 2020).

Barriga vd. (2001) genç bireylerin sosyal ortamlarda başkalarını suçlama, etiketleme ve en kötüsünü varsayma gibi birincil çarpıtmaları daha sık kullandıklarını bildirmiştir. Bu tür bilişsel hatalar, okul ortamında bireyin akademik başarısızlıklar karşısında kendini haklı çıkarmasına yardımcı olarak, gerçekten uzak bir başarı imajı geliştirmesine yardımcı olabilir. Ayrıca bazı bilişsel çarpıtma örnekleri arasında aşırı genelleme (yalıtılmış bir olaya dayalı olarak geniş bir sonuca varmak); felaketleştirme (en kötü durum senaryosuna odaklanma); ya hep ya hiç düşüncesi ve zihinsel filtre (yalnızca olumsuz bilgilere odaklanmak) gösterilebilir (Beck & Wright, 1997). Ergenlik döneminde birey yeni ilişkiler geliştirme, geçmişte öğrendiklerini yeni bilgilere uyarlamanın yanı sıra kariyer yolları hakkında vermek gibi çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Bu dönemde öğrenci bir sınavı tehdit edici olarak değerlendirebilir. Başarısızlık ve sonuçlarıyla ilgili performansla ilgili düşünce kalıpları ve bilişsel çarpıtmalar yaşayabilir (Putwain vd., 2010). Bu deneyimler öğrenci akademik başarı algıları ve motivasyonu üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir. Üstelik bu deneyimler uzun sürer ve kontrol edilemez olarak kabul edilirse akademik strese yol açarak öğrencilerde tükenmişlik duygusunu artırabilir. Mevcut araştırmalara göre akademik başarıya yönelik olumsuz temel inançlar ve olumsuz öz değerlendirmeler okul tükenmişliğini önemli ölçüde etkilemektedir (Lian vd., 2014; Ni & Wu, 2009; Zhang vd., 2007). Örneğin, bir çalışma temel öz değerlendirmede sorun yaşayan öğrencilerin kaygı ve stres düzeylerini oldukça yüksek bulmuştur (Chamorro-Premuzic vd., 2008).

Değerlendirme kaygısı modeli açısından bireylerde yürütücü işlemler içeriden bir durumsal tehdit (örneğin yaklaşan bir sınav) ya da dış uyaranlar (örneğin başarısızlık düşünceleri) tarafından tetiklenir. Ani sıkıntı ve durumluk kaygıdaki artışlar, olumsuz öz-bilgiyi (örneğin, düşük yeterlilik algısı veya kaçınma motivasyonu) veya ters etki yaratan başa çıkma stratejilerini (örneğin, kendini başarılı sanma) ortaya çıkarmaktadır (Zeidner & Mathews, 2005). Daha uzun süreli başarıya yönelik gerçek dışı düşünceler ise, okuldaki stres durumunu tetikleyebilmektedir. Başarıya yönelik önyargılı bilgi işleme kalıplarının öncül olarak okul tükenmişliğiyle ilişkili olduğu ve bilişsel çarpıtmaların akademik performansta engelleyici bir rol

oynayabileceği göz önüne alındığında, akademik başarıya yönelik bilişsel çarpıtmalar ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmek faydalı olacaktır.

Mevcut çalışma

Ergenlerde dürtüsellik, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve okul tükenmişliği arasındaki bağlantılar geçmişi araştırmalarda (ayrı ayrı) gösterilmiş olsa da mevcut çalışma, bildiğimiz kadarıyla, ilgili değişkenler arasındaki ilişkiyi bir arada inceleyen ilk çalışmadır. Ayrıca literatürde okul tükenmişliğinden korunma faktörlerine ilişkin birçok çalışma yapılmış olmasına rağmen (Mousavi vd., 2021; Shankland vd., 2019), okul tükenmişliği üzerinde olumsuz etkileri olabilecek faktörlere yönelik çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Bununla birlikte, özellikle akademik başarıya ilişkin çarpıtmaların etkili bir şekilde araştırılması ve bunların okul tükenmişliğine etkisini ortaya çıkarmak, geleneksel olarak tanımlanan bilişsel çarpıtmalar ile akademik başarıya ilişkin işlevsel olmayan inançlar arasındaki ayrımı yapabilmek adına önemlidir. Ek olarak, bilişsel-davranışçı terapi olarak bilinen BDT'nin temel yapısı, olumsuz bilişsel çarpıtmaların tanımlanmasını, değerlendirilmesini ve bunlarla mücadele edilmesini ve uyumsuz davranışların değiştirilmesini içerir. Bu yönüyle bu çalışma akademik başarıya ilişkin hatalı inançlar üzerine yapılacak çalışmalarda bilişsel-davranışçı modelin uygulanmasına yönelik önemli bilgiler sağlayabilir. Bu nedenle bu çalışma, dürtüsellik ve akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların okul tükenmişliği üzerindeki etkisini inceleyerek mevcut literatürü genişletmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın alt problemleri şu şekilde oluşturulmuştur:

1. Dürtüsellik, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve okul tükenmişliği arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Dürtüsellik, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, dürtüsellik ile okul tükenmişliği ilişkisini incelediği için ilişkisel tarama modelini kullanmıştır. Bu model, iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimi ve bu değişkenlerin birbirlerine olan etkilerini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2022).

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Erzurum ili merkez ilçelerindeki üç farklı lisede eğitimlerine devam eden, rastgele seçilmiş toplam 503 lise öğrencisi oluşturmaktadır. İlk aşamada 503 öğrenci anketleri tamamlamış olsa da 17 veri aykırı değer analizleri nedeniyle araştırmaya dahil edilmemiştir. Nihayetinde

araştırma 486 gönüllü ergen üzerinde yürütülmüştür. Bunlardan 180'i (%37.03) erkek ve 306'sı kız (62.97) öğrenciydi.

Veri Toplama Araçları

Barratt dürtüsellik ölçeği-kısa formu

Ölçek Steinberg vd. (2003) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek toplam 8 soru ve tek alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte her madde 4'lü derecelendirmeye sahiptir (1 = Nadiren/Hiçbir zaman, 4 = Hemen Hemen Her Zaman). Örnek madde olarak “Düşünmeden iş yaparım” gösterilebilir. Ölçekte alınan yüksek puanlar dürtüsellik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ergenler için ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasını Durmuş vd. (2021) gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada, Cronbach's Alpha .74 hesaplanmıştır.

Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeği

Ölçek Kaya (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte toplam 25 soru ve “felaketleştirme”, “benlik değeri”, “dışa atıf”, “mükemmeliyetçilik” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte her madde, 1'den (hiç katılmıyorum) 5'e (tamamen katılıyorum) kadar değişen 5'li Likert tipi bir ölçekte derecelendirilir. Ölçeğin minimum puanı 25, maksimum puanı 125 olup, ölçekte alınan puanın artması akademik başarıya ilişkin daha yüksek düzeyde çarpıtmalar olduğunu göstermektedir. Bu çalışmanın amacı için ölçek için genel bir puan kullanılmıştır. Bu çalışmada, Cronbach's Alpha .90 hesaplanmıştır.

Okul tükenmişliği envanteri

Okul tükenmişliği ölçeği Salmela-Aro et al. (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 9 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçek “okulda tükenme”, “sinizm” ve “yetersizlik duygusu” olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her madde 5'li derecelendirmeye sahiptir (1 = Hiç katılmıyorum, 5 = Tamamen katılıyorum). Yüksek puanlar daha fazla okul tükenmişliği olduğunu göstermektedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Çam ve Öğülmüş (2017) gerçekleştirmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin tek faktörlü yapısının daha iyi uyum gösterdiğini göstermiştir. Bu çalışmanın amacı için ölçek için genel bir puan kullanılmıştır. Bu çalışmada, Cronbach's Alpha .81 hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma verilerini toplamak için ilk olarak Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurul biriminin 4/11/2022 tarih ve 12/10 sayılı izni alınmıştır. Ölçekler sınıflarda araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Bunun için okul idaresi, öğrenci velileri ve öğretmenlerden izin istenmiştir. Sınıflarda öğrencilere çalışmanın amacı anlatılarak gönüllü öğrencilerin ölçekler uygulanmıştır. Öğrencilerin çalışmaya katılımında gönüllü olmalarına dikkat edilmiş ve çalışmaya katıldıktan sonra da

istedikleri bir anda ölçekleri doldurmaktan vazgeçip ayrılacakları belirtilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması ortalama 15 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Veriler için uygun analizleri belirlemek için ilk olarak veri yapısı incelenmiştir. Bu kapsamda verilerin normallik varsayımları için tüm ölçeklere ait basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Ardından betimleyici istatistiklerden minimum, maksimum, ortalama, standart sapma değerleri kontrol edilmiştir. Ayrıca bağımlı (okul tükenmişliği) ve bağımsız değişkenler (dürtüsellik, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar) arasındaki ilişki, Pearson Korelasyon Analizi kullanılarak incelenmiştir. Son olarak, dürtüsellik ve akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların okul tükenmişliğini yordama gücünü incelemek için çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Tüm analizler SPSS 25 versiyon kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ön Analiz Sonuçları

Tablo 1 araştırma değişkenleri arasındaki tanımlayıcı istatistiğe ait değerleri ve korelasyon analizi sonuçlarını göstermektedir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 arasında değişmesi, verilerin normallik varsayımını karşılamak için gerekli kriterleri karşıladığını göstermektedir (George, 2010). Ayrıca analiz edilen değişkenlerin iç güvenilirlik tahminleri .73 ile .91 arasında hesaplanmıştır ve bu sonuçlar değişkenlerin yeterli iç güvenilirlik katsayılarına sahip olduğunu göstermektedir. Korelasyon analizi sonuçları, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile okul tükenmişliği arasında orta düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir ($r=.32$, $p<.05$). Dürtüsellik ile okul tükenmişliği arasında ise düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ($r=.22$, $p<.05$). Ayrıca akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ile dürtüsellik arasında düşük düzeyde pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır ($r=.17$, $p<.05$). Tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon sonuçları Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1.
Tanımlayıcı İstatistikler ve Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3
1. Okul tükenmişliği	-		
2. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar	.32**	-	
3. Dürtüsellik	.22**	.17**	-
<i>M</i>	25.09	65.92	17.37
<i>SD</i>	7.86	17.89	4.40
Skewness	.27	.30	.47
Kurtosis	-.40	-.17	.46
α	.81	.91	.73

* $p < .05$

Regresyon Analizi

Okul tükenmişliğini yordayan değişkenlere ilişkin aşamalı çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre, 1. aşamada akademi başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar okul tükenmişliğinin %10'unu açıklarken, 2. aşamada akademi başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar dürtüsellik ile birlikte okul tükenmişliğinin %13'ünü açıkladığı görülmüştür. Bu sonuç, ergenlerin okul tükenmişliği düzeylerindeki %13 oranındaki varyansın akademi başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve dürtüsellik tarafından açıklandığını göstermektedir. Bunun dışında akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların okul tükenmişliğini, dürtüsellikçe göre daha fazla açıkladığı söylenebilir. Tüm bu sonuçlar, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve dürtüsellikğin okul tükenmişliğinin anlamlı birer yordayıcıları olduğunu göstermektedir. Çoklu regresyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar ve Dürtüselliğin Okul Tükenmişliğini Yordamasına İlişkin Aşamalı Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	S.H.	β	T	P
1. Sabit	15.92	1.29		12.31	.00
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar	.14	.02	.32	7.35	.00
2. Sabit	11.48	1.70		6.74	.00
Akademik Başarıya İlişkin Bilişsel Çarpıtmalar	.13	.02	.29	6.71	.00
Dürtüsellik	.30	.08	.17	3.92	.00

* $p < .05$

Bağımlı Değişken: Okul Tükenmişliği

1. Aşama: $R = .32$, $R^2 = .10$, $p < .05$

2. Aşama: $R = .36$, $R^2 = .13$, $p < .05$

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada ergenlerin akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları ile okul tükenmişlikleri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaları yüksek olan öğrencilerin, tükenmişlik puanlarının da yüksek olması beklenebilir. Önceki araştırmalarda başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmaların tükenmişliğin pozitif bir yordayıcısı olduğunu doğrulamaktadır (Matturro, 2019; Xu vd., 2017). Frewen vd. (2008) başarıya yönelik otomatik düşünceleri fazla olan öğrencilerin tükenmişlik düzeylerini daha yüksek bulmuştur. Kuittinen ve Meriläinen (2011) akademik başarıda bilişsel bozulmaların, öğrencilerin tükenmişliklerini artırdığını bildirmiştir. Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalara sahip öğrenciler, kendilerini sağlıklı düzeylerde karşılaştırmalara maruz bırakabilirler. Bu öğrenciler, belirledikleri standartlarda algıladıkları eksiklikler ve yapmış oldukları başarı karşılaştırmaları sonucunda daha yüksek düzeyde utanç, mahcubiyet ve yetersizlik yaşayabilirler (Slavin & Chibnall, 2016). Bu nedenle öğrencilerde bilişsel çarpıtmaları tanımlamayı ve içsel olarak tartışmayı öğretmek, okul tükenmişliğine bağlı yaşanan olumsuz duyguları hafifletmeye yardımcı olabilir.

Bununla birlikte, sonuçlarımız, dürtüsellik ile okul tükenmişliği arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu öne sürmüştür. Ek olarak, sonuçlar dürtüselliğin ergenlerde okul tükenmişliğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Bu

sonuca bağlı olarak daha yüksek dürtüsellığe sahip ergenlerin daha fazla okul tükenmişliği yaşamaları daha olasıdır (Chen vd., 2022; Tayebi, 2020). Angell (2006) dürtüsellığı yüksek öğrencilerin daha düşük motivasyon yaşayıp okulu bırakmak istediklerini bildirmiştir. Khan vd. (2019) dürtüsel heyecan arayışı yüksek öğrencilerin tükenmişlik durumlarını daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Tüm bu kanıtlar, genel olarak dürtüsellığı yüksek olan bireylerin, okul tükenmişliği yaşama olasılıklarının da yüksek olduğunu göstermektedir. Gerçekten de dürtüsellik sorunu olan bireyler okul tükenmişliği riskiyle karşılaşabilmektedir. Dürtüsel öğrencilerin kendilerine özgü kontrol eksikliği ve yoğun yeni deneyimleri arama isteği okulda sürekli çatışma yaşamalarına yol açabilmektedir. Yaşanan çatışmalar ve kaybolan heyecan arayışları sonrası dürtüsel öğrenciler okula devam etme noktasında isteksiz davranabilirler (Miller & Racine, 2022). Bu nedenle, dürtüsellik ile okul tükenmişliği arasındaki ilişkiyi anlamak, önleme ve tedavi çabalarında potansiyel olarak hedeflenebilecek çeşitli psikolojik bozukluklarla ilgili faktörleri belirlemek için önemlidir.

Sonuç olarak bu çalışmada ortaya çıkan bulgularımız, önceki araştırmalarla birleştiğinde, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve dürtüsellığın ergenlerin stres düzeylerini artırmada riskli değişkenler olabileceğini ve bunun da okul tükenmişliğini ortaya çıkarabileceğini düşündürmektedir.

Bu çalışma anlamlı bulgular sağlamakla birlikte bazı sınırlılıklara da sahiptir. Bunlardan ilki veriler kesitseldi; bu nedenle, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar, dürtüsellik ve okul tükenmişliği arasında yönlü ve nedensel ilişkiler çıkarılamaz. Gelecekteki araştırmalar, bu değişkenler arasındaki karşılıklı ilişkilerin incelenmesine izin veren daha ayrıntılı bir tasarım benimseyebilir. İkinci olarak, öğrencilerin bireysel bildirim ölçümleri sadece ölçek sorularına verdikleri yanıtlar üzerinden incelenmiştir. Sonraki araştırmalar bireysel bildirim ölçümlerini akran, aile ve öğretmen raporları gibi diğer kaynaklardan alınan verilerle tamamlayabilirler. Üçüncüsü, bu çalışmada öğrencilerin okul tükenmişliklerini, akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ve dürtüsellik şeklinde iki olası değişkenle inceledik. Gelecekteki araştırmalar öğrencilerin okul tükenmişlikleriyle bağlantılı olabilecek kişilik eksenli değişkenlerden (örneğin, iyimserlik-kötümserlik, ruminatif eğilim ve uyum vd.) faydalanabilir. Son olarak bu çalışmanın katılımcıların tamamı sadece bir şehirde öğrenimine devam etmekte olan lise öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu çalışmadaki sonuçlar farklı demografik ve kültürel yapıya sahip gruplara genellenirken dikkatli olunmalıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacılar çalışmaya katkı sağladığını beyan etmişlerdir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmişlerdir.

Kaynakça

- Akungu, O. A., Chien, K. P., & Chen, S. (2021). The longitudinal interaction of adolescents' interest in physical education, school burnout, and disturbed sleep related to social media and phone use. *Current Psychology*, 1-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-01709-4>
- Angell, L. R. (2006). The relationship of impulsiveness, personal efficacy, and academic motivation to college cheating. *College Student Journal*, 40(1), 1-11.
- Barriga, A. Q., Gibbs, J. C., Potter, G. B., & Liau, A. (2001). *How I Think (HIT) questionnaire manual*. Research Press.
- Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy: A 30-year retrospective. *American Psychologist*, 46(4), 368.
- Beck, J. S., & Wright, J. H. (1997). Cognitive therapy: Basics and beyond. *J. Psychother. Pract. Res*, 6, 71-80.
- Bilgiz, S., & Peker, A. (2021). The mediating role of mindfulness in the relationship between school burnout and problematic smartphone and social media use. *International Journal of Progressive Education*, 17(1), 68-85.
- Chamorro-Premuzic, T., Ahmetoglu, G., & Furnham, A. (2008). Little more than personality: Dispositional determinants of test anxiety (the Big Five, core self-evaluations, and self-assessed intelligence). *Learning and Individual Differences*, 18(2), 258-263. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2007.09.002>
- Chen, H. L., Wang, H. Y., Lai, S. F., & Ye, Z. J. (2022). The associations between psychological distress and academic burnout: a mediation and moderation analysis. *Psychology Research and Behavior Management*, 1271-1282. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S360363>
- Cooper, A. N., Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2017). School burnout and intimate partner violence: The role of self-control. *Personality and Individual Differences*, 112, 18– 25. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.047>
- Çam, Z., & Öğülmüş, S. (2017). Okul tükenmişlik envanterinin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik nitelikleri. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 14-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bitlissos/issue/32431/341646>
- D'Acromont, M., & Van der Linden, M. (2007). How is impulsivity related to depression in adolescence? Evidence from a French validation of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Journal of Adolescence*, 30(2): 271–282.
- Dekkers, T. J., de Water, E., & Scheres, A. (2022). Impulsive and risky decision-making in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD): The need for a developmental perspective. *Current Opinion in Psychology*, 44, 330-336. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.11.002>
- Dembo, J., van Veen, S., & Widdershoven, G. (2020). The influence of cognitive distortions on decision-making capacity for physician aid in dying. *International Journal of Law and Psychiatry*, 72, 101627. <https://doi.org/10.1016/j.ijlp.2020.101627>
- Durmuş, F.B., Torlak, C.Y., Tügen, L.E., & Güleç, H. (2021). Barratt Dürtüsellik Ölçeği-Kısa Türkçe versiyonunun adolesanlarda psikometrik özellikleri. *Nöro Psikiyatri Arşivi*, 59, 48-53. <https://doi.org/10.29399/npa.27527>

- El-Shokheby, A. M. A. (2020). Investigating the relationship between cognitive distortions and academic stress for intermediate school teachers before and during work. *International Journal of Higher Education*, 9(5), 46-59. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p46>
- Frewen, P. A., Evans, E. M., Maraj, N., Dozois, D. J., & Partridge, K. (2008). Letting go: Mindfulness and negative automatic thinking. *Cognitive Therapy and Research*, 32(6), 758-774.
- George, D. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update* (10th ed.). Pearson.
- Ghahremani, D. G., Oh, E. Y., Dean, A. C., Mouzakis, K., Wilson, K. D., & London, E. D. (2013). Effects of the Youth Empowerment Seminar on impulsive behavior in adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 139-141. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.02.010>
- Granö, N., Keltikangas-Järvinen, L., Kouvonen, A., Virtanen, M., Elovainio, M., Vahtera, J. and Kivimäki, M. (2007). Impulsivity as a predictor of newly diagnosed depression. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(2), 173-179. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00566.x>
- Haapasalo, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2010). How comprehensive school students perceive their psychosocial school environment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(2), 133-150. <https://doi.org/10.1080/00313831003637915>
- Jwad, J. J. (2020). Inhibition of the impulsive response of the secondary school students. *Multicultural Education*, 6(3), 119-124. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4140763>
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (37. baskı). Nobel Yayıncılık.
- Kaya, İ. (2018). Akademik başarıya ilişkin bilişsel çarpıtmalar ölçeğinin (ABİBÇÖ) geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1082-1098. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.435605>
- Khan, M. A., Mansoor, I., Rabbani, M. W., & Zahid, S. (2019). Personality factors and burnout among medical students and house officers. *Annals of PIMS-Shaheed Zulfiqar Ali Bhutto Medical University*, 15(1), 8-11. <https://doi.org/10.48036/apims.v15i1.213>
- Kuittinen, M., & Meriläinen, M. (2011). The effect of study-related burnout on student perceptions. *Journal of International Education in Business*, 4(1), 42-62. <https://doi.org/10.1108/18363261111170586>
- Li, C., He, J., Yuan, C., Chen, B., & Sun, Z. (2019). The effects of blended learning on knowledge, skills, and satisfaction in nursing students: A meta-analysis. *Nurse education today*, 82, 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.08.004>
- Lian, P., Sun, Y., Ji, Z., Li, H., & Peng, J. (2014). Moving away from exhaustion: how core self-evaluations influence academic burnout. *PLOS one*, 9(1), 1-5. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087152>
- Martinez-Gonzalez, A. E., Rodríguez-Jiménez, T., Piqueras, J. A., Vera-Villaruel, P., & Torres-Ortega, J. (2020). Emotional and behavioural symptoms, risk behaviours and academic success in Chilean Mapuche and non-Mapuche adolescents. *Ethnicity & Health*, 25(3), 453-464.

- Matturro, L. (2019). Stress, cognitive distortions, engagement in self-care, and burnout in psychology graduate students. *PCOM Psychology Dissertations*, 506. https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/506
- May, R. W., Bauer, K. N., & Fincham, F. D. (2015). School burnout: Diminished academic and cognitive performance. *Learning and Individual Differences*, 42, 126-131. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.07.015>
- Meylan, N., Douidin, P. A., Curchod-Ruedi, D., Antonietti, J. P., Gyger, D., & Stephan, P. (2015). School burnout and substance use: An exploration study in a Swiss adolescent sample. *Neuropsychiatrie Enfance Adolescence*, 63, 238-243.
- Miller, A. E., & Racine, S. E. (2022). Emotion regulation difficulties as common and unique predictors of impulsive behaviors in university students. *Journal of American College Health*, 70(5), 1387-1395. <https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1799804>
- Moeller, F. G., Barratt, E. S., Dougherty, D. M., Schmitz, J. M., & Swann, A. C. (2001). Psychiatric aspects of impulsivity. *American journal of psychiatry*, 158(11), 1783-1793. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.158.11.1783>
- Mousavi, F. S., Marashian, F. S., & Bakhtiarpour, S. (2021). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction and dialectical behavior therapy on self-determination needs and academic burnout among students showing depressive symptoms. *International Journal of Health Studies*, 8(3), 42-47.
- Ni, S. G., & Wu, X. C. (2009). A study on the intervening effect of a cognitive-behavioral interactive group therapy on academic burnout of college students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 17(4), 512-514.
- Putwain, D. W., Connors, L., & Symes, W. (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship?. *Educational Psychology*, 30(1), 11-26. <https://doi.org/10.1080/01443410903328866>
- Rahmati, Z. (2015). The study of academic burnout in students with high and low level of self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 49-55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 770-780. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2012). Gendered pathways in school burnout among adolescents. *Journal of Adolescence*, 35(4), 929-939. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.01.001>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *The British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>.

- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving—school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 337-349. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1207517>
- Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal, 49*(3), 493-501. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25*(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>.
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education, 78*, 91-113. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4>
- Shulman, E. P., Smith, A. R., Silva, K., Icenogle, G., Duell, N., Chein, J., & Steinberg, L. (2016). The dual systems model: Review, reappraisal, and reaffirmation. *Developmental Cognitive Neuroscience, 17*, 103-117. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.12.010>
- Slavin, S. J., & Chibnall, J. T. (2016). Finding the why, changing the how: improving the mental health of medical students, residents, and physicians. *Academic Medicine, 91*(9), 1194-1196. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000001226>
- Steinberg, L., Sharp, C., Stanford, M.S., & Tharp, A.T. (2003). New tricks for an old measure: The development of the Barratt Impulsiveness Scale—Brief (BIS-Brief). *Psychol Assess, 25*, 216. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0030550>
- Tayebi, S. (2020). The effectiveness of social component intervention program on school burnout and academic self-regulation in students with ADHD. *International Journal of Schooling, 2*(3), 59-74. <https://doi.org/10.22034/ijsc.2021.296596.1052>
- Tomaszek, K., & Muchacka-Cymerman, A. (2019). Sex differences in the relationship between student school burnout and problematic internet use among adolescents. *International journal of environmental research and public health, 16*(21), 4107. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214107>
- Verboom, C. E., Sijtsema, J. J., Verhulst, F. C., Penninx, B. W., & Ormel, J. (2014). Longitudinal associations between depressive problems, academic performance, and social functioning in adolescent boys and girls. *Developmental psychology, 50*(1), 247-257. <https://doi.org/10.1037/a0032547>
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Willem, L., Bijttebier, P., Claes, L., & Raes, F. (2011). Rumination subtypes in relation to problematic substance use in adolescence. *Personality and Individual Differences, 50*(5), 695-699. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.12.020>
- Xu, W., An, Y., Ding, X., Yuan, G., Zhuang, Y., & Goh, P. H. (2017). Dispositional mindfulness, negative posttraumatic beliefs, and academic burnout among adolescents

following the 2016 Yancheng Tornado. *Personality and Individual Differences*, 116, 405-409. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.029>

Zeidner, M., & Mathews, G. (2005). Evaluation anxiety. In *Handbook of competence and motivation*, Edited by: Elliot, A.J. and Dweck, C.S. 141–163. London: Guildford Press.

Zhang, Y., Gan, Y., & Cham, H. (2007). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and individual differences*, 43(6), 1529-1540. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.04.010>

Extended Abstract

School burnout is a school-related disorder with three components: exhaustion, negative cynical attitude towards school, and feelings of inadequacy. Academic pressure may increase in individuals during adolescence, and this may lead to the development of school burnout. Students with high school satisfaction may exhibit an extreme ability to pull themselves together in the face of negative events (Li et al., 2019). On the other hand, students who experience school burnout hesitate to trust their abilities, which leads to loss of interest and a decrease in academic motivation (May et al., 2015; Romano et al., 2021). Although the negative effects of school burnout are known, little is known about the mechanisms that exacerbate school burnout. One structure that reveals school burnout is impulsivity (Cooper et al., 2017).

Impulsivity can be defined as the tendency to show rapid, unplanned reactions to internal or external stimuli without considering the consequences (Moeller et al., 2001). According to the dual system models, the early maturation of the emotional system and the slower maturation of the cognitive control system in adolescence peak impulsive behaviors (Shulman et al., 2016). Therefore, impulsive adolescents are more likely to exhibit risky behaviors (aggression, substance use, etc.) at school (Jwad, 2020; Willem et al., 2011). Behavioral and emotional symptoms of impulsive adolescents at school are closely related to the emergence of school burnout. Previous studies have shown that impulsivity influences burnout (Granö et al., 2007; Verboom et al., 2014).

Another aim of this study is to test the effect of cognitive distortions related to academic achievement on school burnout in adolescents. Cognitive distortion is the development of false or different beliefs, views and attitudes towards oneself or others' behavior (El-Shokheby, 2020). During adolescence, individuals face various difficulties such as giving information about their career paths. During this period, students may view an exam as threatening. Students may experience performance-related thought patterns and cognitive distortions about failure and its consequences (Putwain et al., 2010). If these experiences take a long time and are not controlled, they can lead to academic stress and increase the sense of burnout in students. For the assessment anxiety model, executive processes are triggered by an internal

situational threat (eg, an upcoming exam) or external stimuli (eg, thoughts of failure). Increases in immediate distress and state anxiety elicit negative self-knowledge (eg, low perceived efficacy or avoidance motivation) or counterproductive coping strategies (eg, self-perception) (Zeidner & Mathews, 2005).

While links between adolescent impulsivity, cognitive distortions of academic achievement, and school burnout have been demonstrated in past research, the current study is, to our knowledge, the first to examine the association between relevant variables together. In addition, although there are many studies on the factors of protection from school burnout in the literature (Mousavi et al., 2021; Shankland et al., 2019), the number of studies on factors that may have negative effects on school burnout is quite limited. Therefore, this study aimed to expand the existing literature by examining the effect of cognitive distortions related to academic achievement on school burnout.

This study used the relational screening model. This model aims to determine the change between two or more variables and the effects of these variables on each other (Karasar, 2022). The participants of the study consist of randomly selected 503 high school students who continue their education in three different high schools in the central districts of Erzurum. Although 503 students completed the questionnaires in the first stage, 17 data were not included in the study due to outlier analysis. Ultimately, the study was conducted on 486 volunteer adolescents. Of these, 180 (37.03%) were male and 306 were female (62.97). The scales were applied by the researchers in the classrooms. For this, permission was requested from the school administration, students' parents, and teachers. Before applying the scales, the purpose of the study was explained to the students in the classrooms and the volunteer students filled the scales. After participating in the study, the students had the right to fill in the scales whenever they wanted. The data structure was first examined to determine the appropriate analysis for the data. In this context, the kurtosis and skewness values of all scales were examined for the normality assumptions of the data. Then, the minimum, maximum, mean, and standard deviation values from the descriptive statistics were checked. In addition, the relationship between dependent (school burnout) and independent variables (impulsivity, cognitive distortions related to academic achievement) was examined using Pearson Correlation Analysis. Finally, multiple linear regression analysis was performed to examine the predictive power of cognitive distortions related to academic achievement, and impulsivity in school burnout. Correlation analysis showed that there was a positive and moderate relationship between cognitive distortions related to academic achievement and school burnout, and a positive and low-level significant relationship between impulsivity, and school burnout. In addition, in the results of the regression analysis performed in the multivariate model, cognitive distortions related to academic achievement explained 10% of school burnout in the first stage, while in the second stage, together with

impulsivity, it explained 13% of school burnout. This result cognitive distortions related to academic achievement and impulsivity explain the 13% variance in adolescents' school burnout levels. According to these results, reducing cognitive distortions and impulsivity related to academic achievement may help reduce school burnout in students.

An Analysis of L1 Influence of Delexical Verbs Collocations on Turkish EFL Learners' Performances

Fatma KİMSESİZ*

Makale Geliş Tarihi: 20/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 27/04/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1239846

Abstract

Mainly involving congruent and non-congruent collocations across English and Turkish, this study aimed to examine EFL learners' performances in associating the given delexical verbs collocations between English and Turkish. The study involved a corpus-based selection of delexical verbs collocations. Data were collected from 43 participants who were applied a translation test with 24 items. The findings were examined according to error analysis. Employing a mixed method design, the study involved descriptive analysis of learners' scores, sources of learners' errors, and an evaluation of L1 influence on learners' test results. The findings showed that EFL learners' score was higher with congruent delexical verbs collocations compared to non-congruent collocations. The findings also elicited L1 transfer had influence on EFL learning and assumed similarity might cause errors in associating verb collocations with their target language equivalents. The study offers some significant implications for both the learners and language instructors.

Keywords: Delexical verbs collocation, equivalency, translation

Sözcüksel Fiil Eşdizimlerinin İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Türk Öğrencilerin Performansları Üzerindeki Anadilin Etkisinin Araştırılması

Öz

Bu çalışma esasen İngilizce ve Türkçe arasındaki uyumlu ve uyumlu olmayan eşdizimleri içererek, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin İngilizce ve Türkçe arasındaki verilen sözcüksel fiil eşdizimlerini ilişkilendirmedeki performanslarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma sözcüksel fiil eşdizimlerinin derlem temelli bir seleksiyonunu içermiştir. Veriler 24 maddelik bir çeviri testini uygulanan 43 katılımcıdan elde edilmiştir. Bulgular hata analizine göre incelenmiştir. Çalışma, karma yöntem kullanılarak öğrenci puanlarının tanımlayıcı analizini, öğrenci hatalarının kaynaklarını ve öğrencilerin test sonuçları üzerinde anadil etkisinin değerlendirmesini içermektedir. Bulgular yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrenci puanlarının uyumlu olmayan sözcüksel fiil eşdizimlerine kıyasla, uyumlu olan fiil eşdizimlerinde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular aynı zamanda ana dil transferinin İngilizce öğrenmeye etkisini ve fiil eşdizimlerinin hedef dildeki karşılıklarıyla ilişkilendirilmesinde farz edilen benzerliğin hatalara neden olabileceğini açığa

* Kırşehir Ahi Evran University, School of Foreign Languages, Department of Translation & Interpreting, Kırşehir, Türkiye, fatmakimsesiz@ahievran.edu.tr ORCID:0000-0001-6758-7393 

Kaynak Gösterme: Kimsesiz, F. (2023). An analysis of L1 Influence on delexical verbs collocations on Turkish EFL learners' performances. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 702-723.

çıkarmıştır. Çalışma hem öğrenciler hem de dil öğretmenleri için bazı önemli çıkarımlar sunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Sözcüksel fiil eşdizimleri, eşdeğerlik, çeviri*

Introduction

The impact operated by the congruence of delexical verbs collocations between a source language and a target language has been studied across a number of languages paired for comparative analysis. These studies commonly include examining the performance of English as a foreign language (EFL) learner in terms of the congruence between the source language and the target language such as Arabic and English (Suleiman, 2022), Chinese and English (Liang & Dong, 2022), Korean and English (Sun-Young, 2010), Lithuanian and English (Juknevičienė, 2008), and Thai and English (Kittigosin & Phoocharensil, 2015). Although a lack of lexical knowledge may cause misuse of the delexical verbs, these studies commonly conclude that learner errors in delexical verbs collocations mostly result from L1 influence (Altenberg & Granger, 2001; Kittigosin & Phoocharensil, 2015; Nesselhauf, 2005; Sun-Young, 2010), through which learners abide by the rationale that these high-frequency verbs can be formed the way in their native language. In a similar vein, the extent to which learners' previous linguistic knowledge influences L2 development is an issue that directs the research toward the examination of language transfer across the target language and the native language (Ellis, 2012). Although some studies focus on equivalency between English and Turkish in a variety of aspects (Dolgunsöz & Kimsesiz, 2021), there has been less previous evidence for the impact of the congruence of delexical verbs collocations between English and Turkish. Hence, it would be of special interest for instructors and practitioners to be aware of the usage of delexical verbs collocations in terms of their equivalency across English and Turkish. Thus, the present study attempts to examine learner performances and report the potential reasons for learner achievement or failure in highly equivalent or roughly equivalent delexical verbs collocations between Turkish and English. Following these premises, the study aims to investigate Turkish EFL learners' performances in delexical verbs collocations through descriptive analysis. On this ground, the research questions that promoted the study are:

1- What is the degree of learners' performance in equating highly equivalent and roughly equivalent delexical verb collocations?

2- What are the relating sources of the learners' errors in delexical verbs collocations in terms of

a- interlingual errors

b- intralingual errors

3- Is there any effect of L1 transfer on learners' performance in equating delexical verb collocations between E-T?

Delexical Verbs Collocations

Collocations cover a remarkable area of research in corpus studies (Kahraman & Subaşı, 2022). Focusing on the semanticization of the combinations, Cowie (2001) classifies word combinations as “semantic combinations” involving collocations and idioms, and “pragmatic combinations” that cover proverbs and routine formulae. The main reason that lies behind this categorization is that a frequency-based approach and a phraseological approach differ in meaning. Within this framework, collocations are distinct from phrases as word choice is restricted. (Kahraman & Subaşı, 2022). Referring to a small group of transitive verbs, delexical verbs “take as their object a noun which can also be used as a verb” (Allan, 1998, p. 1). Delexical structures may stand for different conceptualizations in a certain situation. As demonstrated by Stubbs (2007) “the twelve most frequent lexical verbs in English are activity verbs (get, go, make, come, take, and give), mental verbs (know, think, see, want, mean), and a communication verb (say)” (p. 123). In another description by Guňková, (2011), the most prevalent delexical verbs are highlighted as “be”, “do”, “give”, “go”, “have”, “hold”, “make”, “take”, “pay”. These verbs do not absolutely lack semantic content in most cases (Guňková, 2011).

According to Guňková (2011), “delexicalisation is a matter of degree” (p.20). Allan (1998) figures that while a good deal of verbs used in delexical forms captures the full intuitive meaning, some others do not. As exemplified by Allan (1998), the speaker focuses on the action when using a basic verbal form such as “look”; on the other hand, the speaker focuses on the nominal form of the same verb uttering “have a look” in a delexical form and by this way, he names an event and delimits the activity. In other words, the verbal form implies that the action is consistent while the delexical form signs both a repetition and a case of interruption or termination at any point (Allan, 1998). In this sense, the term “delexical” refers to the lowered lexical meaning of a verb, and this shift of meaning is called “delexicalisation” (Kittigossin & Phoocharensil, 2015). For instance, in the verb phrase “make a speech”, the verb “make” is semantically reduced, in other words, delexicalised, and the noun phrase “a speech” reflects the core meaning of the whole phrase. In another form, the replacement of the verb is restrained as in the unfeasibility of the interchange (Guňková, 2011) in “make a decision” with synonymous “do” as “do a decision”. Relatedly this kind of restriction in the interchange of components is cited as the reason for challenges in using collocations by EFL learners (Juknevičienė, 2008). Parallel to this point, a number of studies reflect that delexical verbs collocations are problematic to EFL learners (Guňková, 2011; Juknevičienė, 2008; Kahraman & Subaşı, 2022; Kittigossin & Phoocharensil, 2015; O’Keefe, et al., 2007; Sun-Young, 2010). When combined with other verbs, high-frequency verbs may mislead the learners as the core meaning of these verbs will not contribute to productive language

use (Kahraman & Subaşı, 2022). Hence, some learners may refrain from using them, whereas some others use them neglecting the contextual and collocational aspects. (Altenberg & Granger, 2001). Upon the same issue, it is highly accepted that differences between learners' L1 and L2 can be challenging (Sun-Young, 2010). Emerging as a communication barrier, learners' lack of collocation competence is one of the challenges that impede proper association of verbs with nouns (Sun-Young, 2010). A good number of studies reported that most deviant uses of delexical structures were derived from interlingual (Altenberg & Granger, 2001; Kittigodin & Phoocharensil, 2015; Nesselhauf, 2005; Sun-Young, 2010) and intralingual aspects (Chang, 2018). Yet, as collocations in a language are frequently used in daily life and as they reflect fluency and collocational competence, the usage of collocations in a foreign language will provide learners with more fluent language use (Guňková, 2011). As explained by Guňková (2011), some ELT materials involve inadequate input for authentic language use, and those L2 learners refrain from using delexical verbs collocations. Referring to these challenges, it is essential to improve fluency and understanding of the proper usage of delexical verbs collocations in a foreign language.

Error Analysis

Frequently emerging errors have always been a central concern for language teaching (Lennon, 2008). In foreign language learning, the native language of the learners may directly influence L2 learning (Lennon, 2008). Lennon (2008) identifies the reasons for making mistakes in language learning claiming that learners may pay attention to areas that they perceive as difficult to refrain from making mistakes, on the contrary, they "may actually make mistakes in areas where they do not perceive great difficulty" (p. 54). On the other hand, developmental errors, which contrastive analysis falls short of explaining, are "more related to the intrinsic difficulty of the subsystem involved" regardless of their L1 (Lennon, 2008, p. 55). Errors may occur in both native and foreign language environments. As addressed by Rustipa (2011), native speakers tend to make mistakes resulting from "some sort of breakdown in the process of production" (p. 18). On the other hand, errors that emerge in "language learner language" (Lennon, 2008, p. 56) are regarded as "windows into the language learner's mind" (Saville-Troike, 2006, p. 39). As manifested by Gass (2008), errors are "systematic" and "occur repeatedly" (p.102) and are divided into intralingual errors and interlingual errors. As an update to Corder's formulation (1967), Gass (2008) re-phased the steps of analyzing errors in an interlanguage as collecting data for analysis, identifying, classifying, quantifying errors, analyzing sources, and remediating for pedagogical intervention (p.103).

There may be some cases in which learners often combine errors stemming from both intralingual and interlingual factors (Lennon, 2008). The cross-lingual influence was accounted for the primary effect on interlanguage that was coined by Selinker (1969). Later, Selinker (1972) distinguished five proponents that operate in L2

learning, distinctively from the L1 acquisition process. These are language transfer across the target language and the source language, transfer of training in an L2, strategies of L2 learning and L2 communication, and overgeneralization of L2 rules that also cover both intralingual errors and developmental errors. In this regard, it is worth mentioning interlanguage that draws a metaphorical intermediate line moving from the learner's language to the target L2 (Saville-Troike, 2006). As formulated by Saville-Troike, (2006), with its idiosyncratic style, interlanguage is "systematic, dynamic, variable, and includes a reduced system both in form and function" (p. 41).

Language Transfer

A great number of studies elicits that once learning a foreign language, learners rely extensively on the native language (Dolgunsöz & Kimsesiz, 2021; Juknevičienė, 2008; Odlin, 2003; Ringbom, 2007). As described by Lado (1957), learners are liable to transfer the forms and cultural tidbits in their first language to the target language. According to Stubbs (2001), similarities and differences between the target language and the source language have a great impact on L2 accomplishment. As identified by Ellis (2012), language transfer deals with the influence of a learner's L1 on acquiring L2. Considering the influence of the existing linguistic knowledge of the individuals, language transfer can bear both positive and negative impacts. It is remarkable that positive transfer facilitates language learning and improves learner performance, whereas negative transfer occurs by a dissonance between L1 and L2 and may interfere with L2 acquisition (Ellis, 2012; Perkins & Salomon, 1992). As explained by Ringbom (2007), learners search for similarities, rather than differences. Upon the same issue, Ellis (2012) noted that "learners avoid using linguistic structures which they find difficult because of differences between their native language and the target language" (p. 357). Thus, although the lines to what extent L1 affects L2 cannot be clearly drawn, the connection between two distinct languages may be congruous or interfering. As distinguished by Richards (1971, cited in Ellis, 2012, p. 53), errors can be "interference errors" that emerge as a result of using elements from one language in another, "intralingual errors" that sign the general features of learning from rule formations, and "developmental errors" that occur as learners attempt to improve in the target language based on their limited experience in an L2. Although the controversy on the description and evaluation of errors still goes on, rather than just focusing on "what learners do correctly", teachers need to consider "what they do incorrectly" (Ellis, 2012).

As outlined by Ringbom and Jarvis (2009), interlingual errors may originate from the disparity between actual and assumed similarities across two languages. This condition is attributed to several factors related to learner perceptions (Ringbom & Jarvis, 2009). Firstly, learners may fail to notice actual similarities across two languages. Secondly, they may misperceive the similarities they notice. Thirdly, learners may assume that certain similarities emerge when actually they do not. To overcome such misperceptions, Ringbom and Jarvis (2009) promote making "use of,

and even overuse, actual similarities at early stages of learning” (p. 114). Thus, Ringbom and Jarvis (2009) offer the consideration of both contextual and learner variables. These are the actual relationship between the two languages, whether learning is for comprehension or production, the language proficiency of the learners, and their individual characteristics. In perceiving similarities, learners’ characteristics pave the way for noticing, or assuming non-existing similarities. Thus, learners need to be directed to notice actual similarities and avoid making generalisations on non-existing items across L1 and L2 (Ringbom & Jarvis, 2009).

Related Research

Linked to the idea that delexical verbs are not without challenges, studies that focus on examining delexical verbs collocations commonly centered around the comparison of native and non-native learners of the English language and the tendency of EFL learners in using delexical verbs collocations (Altenberg & Granger, 2001; Juknevičienė, 2008; Liang & Dong, 2022; Suleiman, 2022; Sun-Young, 2010). Yet, a great majority of these studies are corpus-driven (Chang, 2018; Kittigodin & Phoocharensil, 2015; Juknevičienė, 2008) conducted to search for learners’ performances in associating delexical verbs collocations in the target language and searching for the sources of errors depending on interlingual or intralingual impacts (Altenberg & Granger, 2001).

Investigating EFL learners’ use of high-frequency verbs, particularly “make”, Altenberg and Granger (2001) compared native speaker data with the data from learners through digital corpora and linguistics software. The study concluded that EFL learners had great difficulty with high-frequency verbs resulting from L1 influence. In a study examining the competence in collocations of Lithuanian learners of English, Juknevičienė (2008) analyzed learners’ ability in producing collocations with the high frequency of verbs and contrast it with corpus from native speakers’ data. The study revealed that Lithuanian learners of EFL underused collocations typical of the academic register, which is attributed to the learners’ inadequate academic vocabulary. It is also explained that for this reason, learners resort to L1 translations once forming collocations to compensate for it. The study concluded that the instruction of academic English ought to focus on typical collocations of the register for an efficient language teaching process.

Sun-Young (2010) conducted a corpus-driven error analysis research with a corpus from Korean EFL learners to observe the delexical verb-noun collocations of Korean learners. The study evidenced that delexical collocations were problematic at all levels of learners and the errors commonly resulted from the L1 transfer. Another finding pointed to using wrong verbs in a less fixed collocation which allows the combination of a noun with restricted verbs which compels learners to know an appropriate verb in each case. In another study that examines Korean L2 learners’ use of lexical collocations in L2 writing, Chang (2018) found that learners were unable to represent the intended meaning and they produced different combinations as they

heavily relied on semantic representations in their native language. Hence, the study concluded that learners' L2 vocabulary should be improved given that, confused about L2 synonyms, learners may select the wrong constituents for L2 collocations, particularly for verb+ noun forms.

Delving into the learning strategies causing deviant usage of delexical verbs collocations by Thai EFL learners, Kittigosin and Phoocharensil (2015) conducted a study with two groups of learners with different English proficiency. It was clearly illustrated in this study that delexical verb deviations resulted from the three basic strategies in learning: L1 transfer, synonymy, and overgeneralization. As a result, the study offers that EFL teachers should regard the literal meanings of delexical structure and their associations in the target language.

Research that focuses on Turkish EFL learners' usage of delexical verbs collocations is rare (Üstüinalp, 2013). Yet, more recently, in their corpus-based study, Kahraman and Subaşı (2022) aimed to investigate the use of collocational verbs "make" and "do" when these verbs emerge in a "verb+noun" form in the written essays of Turkish EFL learners. Making use of a learner corpus and LOCNESS as the source of native corpus to compare both contexts, Kahraman and Subaşı (2022) found some similarities and distinctions across the two corpora based on the structural and semantic aspects. Relatedly, the study concluded that learners were not able to distinguish the differences between "make" and "do" and applied the same grammatical patterns and tended to focus on the core meanings of the verb combinations under the L1 influence.

Methods

Research Design

The study operates in a mixed-method design with both quantitative and qualitative data analysis. Descriptive statistics were also conducted to reveal the mean values of learner scores.

Participants

43 learners of EFL (M= 18, F=25) voluntarily participated in the study. Their age ranged between 18-21. The participants were enrolled in the preparatory class at the Department of Foreign Languages to continue their degree for the Department of International Relations at a state university in Türkiye. They have been taking EFL classes for more than 3 months and they were about to finish their coursebooks on the A2 level.

The Procedure

Initially, for the selection of the delexical verbs collocation, a corpus analysis was adopted. The reading texts and dialogues in a series of “Less is More” coursebooks - by Press Global -involving The Student’s Books and Workbooks for both A1 and A2 levels were scrutinized twice to find the delexical verbs collocations used. The scrutiny involved delexical verbs for “give”, “go”, “have”, “make”, and “take”. Through the analysis, a totally, of 39 delexical verbs collocations were found. Yet, in order to involve high-frequency verbs, these verbs went through a corpus analysis on COCA from Google Books n-grams British English with a word number of 34 billion at <https://www.english-corpora.org/coca/> (URL 1, 2022). Through this step, verbs with less than 1.000 (one thousand) frequency were removed and with the remaining 34 verbs, the study was conducted.

For the investigation of L1 influence on learner performances, the selected delexical verbs collocations were compared in terms of equivalency across E- T languages. Turkish equivalents of the selected collocations were looked up at a translation website <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce> (URL 2, 2022). By this step, the verbs were categorized as “highly equivalent” and “roughly equivalent” based on the similarity of their meaning in both languages. When a delexical verbs collocation carries the actual meaning regarding word-to-word translation in both languages, it is coined as highly equivalent as the sense is at maximal level across English and Turkish. On the other hand, when the collocation holds the same noun but a different verb across English and Turkish, it is identified as roughly equivalent as the word-to-word translation is not at the maximal level. The list of the verbs under scrutiny is given in the tables 1-5 below:

Table 1.

The Level of Equivalency of Delexical Verbs Collocations with “Give”

GIVE	Turkish equivalent	Level of Equivalency
Give advice	Öğüt vermek	Highly Equivalent
Give feedback	Geri dönüt vermek	Highly Equivalent
Give information	Bilgi vermek	Highly Equivalent
Give opportunity	Fırsat vermek	Highly Equivalent
Give (a) talk	Konuşma yapmak	Roughly Equivalent

Table 2.

The Level of Equivalency of Delexical Verbs Collocations with “Go”

GO	Turkish equivalent	Level of Equivalency
Go around (a table)	(Bir masanına) etrafına toplanmak	Roughly Equivalent
Go back	Geri gitmek	Highly Equivalent
Go live	Canlı yayına bağlanmak	Roughly Equivalent
Go online	İnternete bağlanmak	Roughly Equivalent

Table 3.

The Level of Equivalency of Delexical Verbs Collocations with “Have”

HAVE	Turkish equivalent	Level of Equivalency
Have (a) bite	(Bir) ısırık almak	Roughly Equivalent
Have dinner	Akşam yemeği yemek	Roughly Equivalent
Have fun	Eğlenmek	Roughly Equivalent
Have luck	Şanslı olmak	Roughly Equivalent
Have (an) operation	Ameliyat geçirmek	Roughly Equivalent
Have options	Seçeneklere sahip olmak	Highly equivalent
Have (great) time	(harika) Zaman geçirmek	Roughly Equivalent

Table 4.

The Level of Equivalency of Delexical Verbs Collocations with “Make”

MAKE	Turkish equivalent	Level of Equivalency
Make coffee	Kahve yapmak	Highly Equivalent
Make (a) decision	Karar vermek	Roughly Equivalent
Make (sthg) easier	Kolaylaştırmak	Roughly Equivalent
Make friends	Arkadaş edinmek	Roughly Equivalent
Make music	Müzik yapmak	Highly Equivalent
Make (a) plan	Plan yapmak	Highly Equivalent
Make sense	Anlam taşımak	Roughly Equivalent
Make sure	Emin olmak	Roughly Equivalent

Table 5.

The Level of Equivalency of Delexical Verbs Collocations with “Take”

TAKE	Turkish equivalent	Level of Equivalency
Take advantage	Avantaj kullanmak	Roughly Equivalent
Take advice	Tavsiye almak	Highly Equivalent
Take care	Dikkat etmek	Roughly Equivalent
Take (a) class	Ders almak	Highly Equivalent
Take (sthg) home	Eve götürmek	Roughly Equivalent
Take (an) hour	(bir) saatini almak	Highly Equivalent
Take part	Yer almak	Highly Equivalent
Take (a) picture	Resim çekmek	Roughly Equivalent
Take pride	Gurur duymak	Roughly Equivalent
Take (a) tour	Gezinti yapmak	Roughly Equivalent
Take turns	Sırayla yapmak	Roughly Equivalent

Next, for the analysis of the L1 influence of the delexical verbs collocations, their level of equivalency was identified through a comparison of their translations in Turkish. The procedure for this step was followed through the similarity of the “noun+ver” compound. When the “noun+verb” combination was identified to be the same to comply with the word-to-word translation in Turkish, then it was labeled as “highly equivalent”; yet when this combination was not the same but similar, it was labeled as “roughly equivalent”. The list of the highly equivalent (N=12) and roughly

equivalent (N=12) delexical verbs collocations examined in the study are juxtaposed in table 6 below:

Table 6.
The Highly Equivalent and Roughly Equivalent Delexical Verbs Collocations Examined

Number	Roughly Equivalent Delexical verbs collocations across E-T	Highly Equivalent Delexical verbs collocations across E-T
1	Give (a) talk	Give advice
2	Go around (a table)	Give feedback
3	Go online	Give information
4	Have (an) operation	Give opportunity
5	Make (a) decision	Go back
6	Make sense	Have options
7	Make sure	Make coffee
8	take (someone) home	Make music
9	Take pictures	Make (a) plan
10	Take pride	Take classes
11	Take (a) tour	Take (an) hour
12	Take turns	Take place

Later, an introductory lecture on delexical verbs collocations and their combination types were provided by the researcher to the participants. The lecture offered examples of delexical verbs collocations and their usage in sentence construction. Later, learners were applied the test and the scores were analyzed in terms of the L1 influence of the delexical verbs collocations regarding E- T equivalency. Finally, following the identification of learner errors in test results, with reference to the phases proposed by Gass (2008) their errors were classified and quantified, and the sources were analyzed. As the last step, at the end of the study, remediating for pedagogical implications was grounded.

The Instrument

A general overview of conducting research into collocational competence reveals that the research is directed in two ways: either employing direct tests of collocations or a comparison of native vs. non-native corpus of essays (Juknevičienė, 2008). In this study, the learners were applied a test with the selected delexical verbs collocations consisting of 24 items that ask participants to associate the correct delexical verbs collocations to make a suitable collocation in their L1 among given two sets of delexical verbs collocations. The item-objective congruence (IOC) was used to screen the quality of the items. For this phase, 3 English language instructors who were also native Turkish speakers were asked to determine the content validity score. The IOC Index mean of experts scores produced an index of 1.00 per each items in the test for the valid objective (Turner & Carlson, 2003).

Later the test performances of the participants were analyzed according to the level of equivalency of the selected delexical verbs. Each correct score was equal to 1 point. The translation test was assessed through forward-only translation procedure in which the translation is conducted from the source language to the native language without using back-translation technique (Phongphanngam & Lach, 2019).

Data Collection

The data was collected in the preparatory class of the Department of Foreign Languages at the School of Foreign Languages at a state university in Türkiye. The learners were applied the test after their daily course was finished. The consent form was also taken from participants concerning their voluntarily participation in the study. Ethical approval was also granted from the University Ethics Committee before the data collection.

Data Analysis

The quantitative data were analyzed through descriptive statistics on a statistical package program for social sciences (SPSS.21). The qualitative data was formed through the formulation proposed by Gass (2008) involving collecting data for analysis, identifying, classifying, quantifying errors, analyzing source and remediating for pedagogical intervention. Similarly, learners' errors were also analyzed in terms of interlingual errors that show L1 interference and intralingual errors that arise from the overgeneralization of the target language structure (Palmberg, 1980).

Findings

Referring to the first research question that asked about the degree of learners' performance in equating highly equivalent and roughly equivalent delexical verb collocations across E-T, the mean values of learners' performances were calculated. The results displayed that learners scored higher in equating highly equivalent delexical verbs collocations ($M=39,25$) than in equating roughly equivalent delexical verbs collocations ($M=9,4$) between E-T. The statistics of the learner scores and mean values are given in Tables 7 and 8 below.

Table 7.
Total Score of The Learners with Highly Equivalent E - T Delexical Verbs Collocations

Delexical Verb Collocations	Learners' Total Score	%
Make music	42	98
Make plan	41	95.3
Make coffee	39	91
Give advice	39	91
Give feedback	43	100
Give information	41	95
Give opportunity	39	91
Take place	35	81
take classes	36	84
Take (an) hour	37	88
Go back	39	91
Have options	40	93
Total Mean	39.25	92

Table 8.
Total Score of the Learners with Roughly Equivalent E - T Delexical Verbs Collocations

Delexical Verb Collocations	Learners' Total Score	%
Give talk	3	7
Make decision	0	0
Take pictures	23	54.8
Make sense	13	33
Go around (a table)	13	33
Take pride	7	16
Have operation	20	50
Go online	11	26
Take a tour	4	9
Take turns	3	7
Make sure	8	19
Take home	8	19
Total Mean	9.4	21

Regarding the second research question that interrogated the related sources of the learners' errors in equating delexical verbs collocations, it was found that learners most made mistakes in associating roughly equivalent delexical verbs collocations across E-T. The statistics regarding the distribution of learners' selections in

associating roughly equivalent E-T delexical verbs collocations are displayed in figure 1 below.

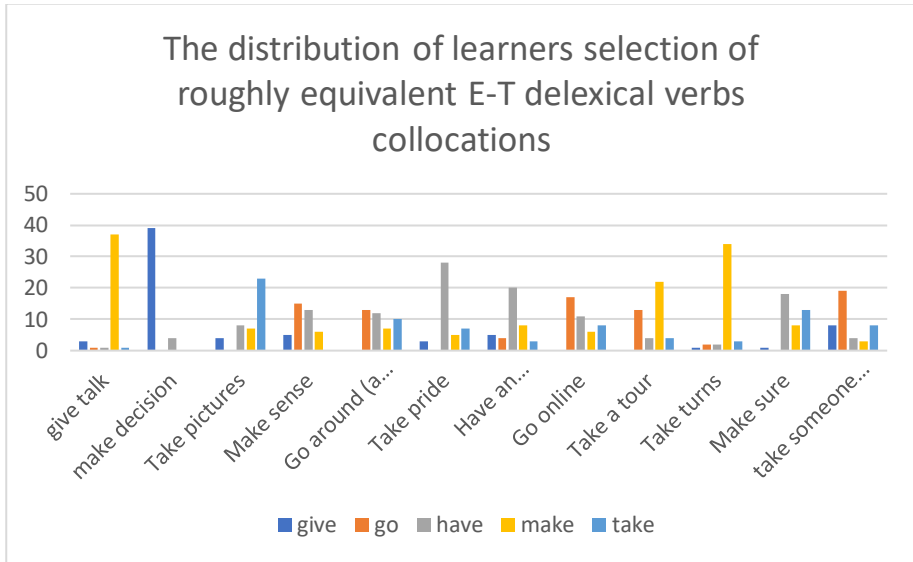


Figure 1. The distribution of learners' selections in associating roughly equivalent E-T delexical verbs collocations

Regarding learners' errors in terms of L1 interference errors, it is revealed that some errors originate from the L1 transfer. When compared with their Turkish equivalents, it is seen that En. *give talk*= "Konuşma yapmak" was associated with *make* (86%) which corresponds to literally "make a talk" in Turkish and En. *make decision* = "karar vermek" was associated with "give" (91%) which corresponds to literally "give decision" in Turkish. In addition, En. *take a tour*= "gezinti yapmak" (51%) and En. *take turns*= "bir işi sırayla yapmak", (79%) were associated with "make" which corresponds to literally "make a tour" and "make turns" in Turkish. This shows that Turkish literal correspondence involves a different verb to make it a collocation. This misguides learners in equating the correct delexical verbs collocations. The other verbs are not used with a specific verb collocation with "have, give, go, make, take" literally in Turkish. Thus, learners' scores in this type of collocation vary and their errors result from learners' lack of lexical knowledge about the proper collocational association.

In association with the intralingual errors, learner errors with other delexical verbs collocations were analyzed. Learners' errors with "take pictures", "make sense", "go around a table", "take pride", "have an operation" "go online", "make sure", and "take someone home" show that learners' associations of these verbs with nouns fluctuated. This shows that learners' lexical knowledge for the association of the proper verb to

confirm meaning was limited. Among these collocations, “take a picture” and “have an operation” convey the highest score which might also mean that learners have already learned their usage in English.

With reference to the third research question, learners’ performances with highly equivalent verbs were examined. The findings showed that learners were able to equate these verbs with their associations to make them collocations as the verbs in these collocations are used in the same way in the Turkish language. For example, En. *make music*= “müzik yapmak”; En. *make plan* = “plan yapmak”; En. *make coffee*= “kahve yapmak”; En. *give advice*= “öğüt vermek”; En. *give feedback*= “geri dönüt vermek”; En. *give opportunity*= “fırsat vermek”; En. *give information*= “bilgi vermek”; En. *take place*= “yer almak”; En. *take classes*= “ders almak”; En. *take an hour*= “bir saatini almak”; En. *take advice*= “öğüt almak”; and En. *have options*= “seçeneklere sahip olmak” also take the same verbs to form them collocation in Turkish reflecting their literal meanings. Hence, it is possible to make reasoning that learners’ performance with highly equivalent delexical verbs collocations results from positive transfer of linguistic items. Learners’ score with congruent collocations was reasonably high.

Discussion

L1 influence in foreign language teaching has long occupied the agenda in effective language instruction. Originally, this area covers comparative studies across two languages -commonly the source language and the target language in terms of cross-linguistic similarities (Ringbom & Jarvis, 2009) and learner errors concerning interlingual and intralingual factors (Palmberg, 1980). Relatedly, a cross-linguistic analysis allows instructors to make learners notice the actual, perceived, and assumed similarities (Ringbom & Jarvis, 2009) that influence language learning of distinct aspects of the target language and the source language. Studies that examine cross-linguistic influence in foreign language learning generally revolve around a selected corpus from the learner language (Juknevičienė, 2008; Kahraman & Subaşı, 2022; Kittigodin & Phoocharensil, 2015). Originally corpus-driven, this study focused on the EFL performances of learners in associating delexical verbs collocations between E-T. The delexical verbs collocations examined in the study were selected through an analysis of the equivalency of these collocations in meaning between English and Turkish. Regarding the studies with a similar aim (Juknevičienė, 2008; Kahraman & Subaşı, 2022; Kittigodin & Phoocharensil, 2015; Liang & Dong, 2022; Suleiman, 2022; Sun-Young, 2010) the study examined EFL learners’ performances in associating English delexical verbs collocations with their translations in a source language, Turkish, that is learners’ native language. As figured by the learners’ scores, learners performed better in associating highly equivalent E-T delexical verbs collocations compared to roughly equivalent delexical verbs collocations. This shows that the congruence between the target language and the source language has a

positive effect on associating collocations correctly. Otherwise, learners have difficulty associating the non-congruent collocations between the L1 and the L2.

Examining the related sources of the learners' errors in delexical verbs collocations in terms of both intralingual and interlingual aspects, learners' errors in both congruent and non-congruent collocations across E- T were analyzed. The examination of learners' errors with roughly equivalent delexical verbs collocations between E-T specified that some errors resulted from language transfer. Thinking that the collocation must be used for the same reason in their native language, students tended to associate collocational verbs with nouns by opting for the same verb used in their L1 which is evidence of an interlingual effect. This finding is also confirmed by errors in delexical verbs collocations of "give a talk", "make a decision", "take a tour", and "take turns". On this ground, it is notable to refer to the elicitation by Ringbom and Jarvis (2009) who explained that such errors may result from the disparity between actual and assumed similarities across L1 and L2. The analysis of other errors with non-congruent delexical verbs collocations signalled that learners' lexical knowledge of the proper usage of collocations was limited. As previously reported, learners may build wrong combinations being unable to distinguish the proper linguistic items to form collocations in English (Chang, 2018). Thus, being confused about the actual meaning and form, learners may choose inappropriate constituent words. Insights drawn from the scholarly literature are also supplemented with the findings in this study. As previously reported, delexical verbs collocations may be problematic in foreign language learning (Guňková, 2011; Juknevičienė, 2008; Kahraman & Subaşı, 2022; Kittigosin & Phoocharensil, 2015; O'Keefe, et al., 2007; Sun-Young, 2010). This study also proved that particularly, non-congruent delexical verbs collocations may be challenging due to negative transfer caused by L1 interference and from learners' inadequate knowledge of the related collocations.

Learners' performances reveal the tide of L1 transfer both positively and negatively. Learner's favorable scores with highly equivalent delexical verbs collocations show that a positive transfer exists between E-T in forming appropriate collocations. On the other hand, a negative transfer also exists between E-T that shows itself with the misperceive of non-congruent collocations with similar usage in the source language. Hence, concerning this finding, the instructors need to lead learners for noticing the actual similarities and refraining from making generalizations that cause negative transfer resulting from assumed similarities. What's more, some errors that point to overgeneralisation confirm that L2 learners experience interlanguage in the process of target language learning (Selinker, 1972). In this sense, as proposed by Phoocharoensil (2011), learners may tend to depend on L1 transfer, synonymy and overgeneralization that are reported as ground for "erroneous collocational production" (p.116).

Conclusion

This study aimed to examine learner performances on associating English delexical verbs collocations with their appropriate usage in Turkish. The study also attempted to investigate the influence of L1 transfer in EFL learning. The findings demonstrated that learners' score was higher when the delexical verbs collocations had a congruence between English and Turkish, whereas they performed at lower degrees with the verbs that are non-congruent across E-T. Parallel to this finding, the results also confirm the influence of the native language of the learners in learning a foreign language. Upon the same issue, learner errors also demonstrated that the disparity between the linguistic items across E-T caused errors in which students perceived that they are used in the same way in English as they are used in Turkish. Drawing on these results, the core findings in the study also confirm the influence of language transfer when learning another language.

Pedagogical Implications

The current findings about learner performances in associating English delexical verbs collocations with their equivalent in Turkish provide important implications for Turkish learners of EFL in serving the challenges of learning and using collocations in English. In addition, the study offers some implications for language instructors in teaching delexical verbs collocation in English.

Implications drawn from the related research in this issue highlight considering the congruence between the source language and the target language regarding delexical verbs collocations (Chang, 2018; Juknevičienė, 2008; Kahraman & Subaşı, 2022; Kittigosin & Phoocharensil, 2015; Sun-Young, 2010). Moreover, congruency between the source language and the target language should be accounted for as some collocations keep their semantic property although translated directly with a high equivalency, while some others may not be such congruent. Thus, raising learners' awareness of collocations (Liang & Dong, 2022) and providing them with an explicit contrast of the literal, figurative, or register-specific meanings are suggested in language teaching (Bahns, 1993; Kahraman & Subaşı, 2022). Developing L2 vocabulary depth (Chang, 2018) and introducing vocabulary in collocation form with a bilingual focus to reduce transfer is also suggested (Suleiman, 2022). Activities that promote the usage of collocations are suggested to increase learner interest and motivation (Kuo, 2009; Suleiman, 2022). Within this framework, instructors and learners need to consider the collocations in the target language and rather than just focusing on the core meanings, the literal and figurative meanings of the target vocabulary items should also be given more emphasis in teaching EFL (Kahraman & Subaşı, 2022; Kittigosin & Phoocharensil, 2015) to refrain from a mismatch of delexical verbs with the nouns following them. Additionally, synonyms of delexical collocations (Suleiman, 2022) and miscollocations (Liang & Dong, 2022) should be involved in the teaching procedure (Suleiman, 2022). Moreover, it is suggested that as mainstream textbooks target a worldwide approach, teachers need to expose

learners to more authentic language usage in accordance with their native language (Kahraman & Subaşı, 2022). Regarding the mentioned dimensions, it is essential for syllabus designers to know frequently used words and collocations in conventionalized combinations and rarely preferred words and collocations in special contexts (Stubbs, 2007, p.115; Suleiman, 2022).

For learners, it is essential to notice both the congruent and non-congruent delexical verbs collocations. English teachers should also consider the influence of language transfer and make learners notice the actual similarities and avoid assumed similarities between the target language and their native language. As the use of collocations signals fluency and collocational competence (Guňková, 2011), building collocational knowledge and use in EFL is essential for fluency. Moreover, both contextual and learner variables should be accounted for as the actual link between the L1 and L2 that is also maintained by learner goals, proficiency, and the individual characteristics of the learners (Ringbom & Jarvis, 2009). Concerning this point, it is essential to direct learners to notice the actual similarities between L1 and L2 and to refrain from assumed similarities and making generalisations over seemingly congruent linguistic items (Ringbom & Jarvis, 2009). Lest learners may select inappropriate constituents for L1 collocations, improving the L2 repertoire of the EFL learners should be the focus (Chang, 2018). Moreover, teachers need to consider the literal meanings of delexical structure and their equivalents in the target language (Kittigossin & Phoocharensil, 2015). Based on the relationship between the target language and the source language, it is essential to benefit from the native language, yet it is more important not to confuse the forms in collocations (Altıkulaçoğlu, 2010). In this sense, Turkish learners of EFL need to consider the congruent and non-congruent collocations across English and Turkish. Regarding the influence of language transfer, aspects that result in not only positive transfer but also negative transfer should be focused on. In other words, applications that direct learners to notice the actual and the assumed similarities across L1 and L2 should be provided for more effective and fluent language use.

Conflict of Interest and Ethics Disclosure

The data in this research were collected before 2020 and the author complied with ethical rules in all processes of the study. The ethics committee approval was obtained from Kırşehir Ahi Evran University with a document number of 2023/01/06 on 02/02/2023. All participants provided written informed consent prior to enrolment and data collection in this study.

References

- Allan, Q. (1998). Delexical verbs and degrees of desemanticization, *WORD*, 49(1), 1-17, <http://dio.org/.10.1080/00437956.1998.11673876>.

- Altenberg, B. & Granger, S. (2001). The grammatical and lexical patterning of MAKE in native and non-native student writing. *Applied Linguistics*, 22(2), 173. <https://www.learntechlib.org/p/90720/>.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Teaching collocations in foreign language classrooms and the role of mother tongue. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Bahns, J. (1993). Lexical collocations: A contrastive view. *ELT Journal*, 47(1), 56–63.
- Chang, Y. (2018). Features of lexical collocations in L2 writing: A case of Korean adult learners of English. *English Teaching*, 73(2), 3-36. <http://doi.org/10.15858/engtea.73.2.201806.3>.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161–170.
- Cowie, A. P. (2001). Speech formulae in English: problems of analysis and dictionary treatment. *Groninger Arbeiten Zur Germanistischen Linguistik*, 44, 1-12.
- Dolgunsöz, E., & Kimsesiz, F. A. (2021). parallel texts in EFL reading classroom: can they enhance EFL vocabulary learning through reading? *i-Manager's Journal on English Language Teaching*, 11(4), 1-10. <https://doi.org/10.26634/jelt.11.4.17866>
- Ellis, R. (2012). *The study of second language acquisition*. second edition. Oxford University Press.
- Gass, S. M. (2008). *Second language acquisition: an introductory course*. Routledge.
- Guňková, M. (2011). *Corpus-based linguistic and pedagogical investigation into delexical verbs* [Masters dissertation, Masaryk University, Czech Republic].
- Juknevičienė, R. (2008). Collocations with high frequency verbs in learner English: Lithuanian learners vs. native speakers. *Kalbotyra*, 59(59), 119-127.
- Kahraman, M. & Subasi, G. (2022). An analysis of verb-noun combinations in high frequency verbs in argumentative essays of Turkish ELT students: the case of “Make” and “Do”. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 9(1). 584-603. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1327727.pdf>.
- Kittigossin, R. & Phoocharoensil, S. (2015). Investigation into learning strategies and delexical verbs use by Thai EFL learners, *3L: The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, 21(2), 63-72. <http://doi.org/10.17576/3L-2015-2102-05>.
- Kuo, C. L. (2009). An analysis of the use of collocation by intermediate EFL college students in Taiwan. *ARECLS*, 6, 141-155.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor.

- Lennon, P. (2008). Contrastive analysis, error analysis, interlanguage. in S. Gramley and V. Gramley (Eds.). *Bielefeld Introduction to Applied Linguistics*. Aisthesis, pp. 51- 60.
- Less is More A1 Student's Book* (2021). Press Glocal.
- Less is More A1 Work Book* (2021). Press Glocal.
- Less is More A2 Student's Book* (2021). Press Glocal.
- Less is More A2 Work Book* (2021). Press Glocal.
- Liang, C. & Dong, J. (2022). An Error analysis of collocation patterns of delexical verbs in Chinese EFL learners' writing. *International Journal of Languages, Literature and Linguistics*, 8(1). 27-30.
- Nesselhauf, N. (2005). Collocations in a learner corpus (N. Nesselhauf (ed.)). John Benjamins Publishing Company.
- Odlin, T. (2003). 'Cross-linguistic influence' in C. Doughty and M. Long (eds): *The handbook of second language acquisition*. Blackwell.
- O' Keefe, A., McCarthy, M., & Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: Language use and language teaching*. Cambridge University Press.
- Palmberg, R. (1980). *A select of bibliography of error analysis and interlanguage studies*. Abo Akademi, <https://eric.ed.gov/?id=ED192576>.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In T. Husén, & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The International Encyclopedia of Education* (2nd ed., pp. 425-441). Pergamon.
- Phongphanngam, S., & Lach, H. W. (2019). Cross-cultural instrument translation and adaptation: challenges and strategies. *Pacific Rim International Journal of Nursing Research*, 23(2), 170–179. <https://he02.tci-thaijo.org/index.php/PRIJNR/article/view/129032>.
- Phoocharoensil, S. (2011). Collocational errors in EFL learners' interlanguage. *Journal Of Education And Practice*, 2(3), 103-120.
- Ringbom, H. (2007). *The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning: comprehension, learning and production*. Multilingual Matters.
- Ringbom, H., & Jarvis, S. (2009). The importance of cross-linguistic similarity in foreign language learning. In M. Hm. Longman & C. J. Doughty (Eds.) *The handbook of language teaching*. 106-118.
- Rustipa, K. (2011). Contrastive analysis, interlanguage and the implication to language teaching. *Ragam Jurnal Pengembangan Humaniora* 11(1). 16-22.

- Saville- Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Stubbs, M. (2001). *Words and phrases: corpus studies of lexical semantics*. Blackwell.
- Stubbs, M. (2007). Language corpora. In A. Davies & C. Elder (Eds.). *The handbook of applied linguistics*. Blackwell Publishing.
- Suleiman, A. A. (2022). F1 impact on reception and production of delexical verbs collocations by Arabic EFL learners. *International Journal of Science and Research 11*(5). 637-643. (IJSR). <http://doi.org/10.21275/SR22505032156637-643>.
- Sun-Young, B. (2010). Delexical verb-noun collocation usages of Korean EFL learners; corpus based study. *SNU Working Papers in English Linguistics and Language 9*, 106-120.
- Turner, R. C., & Carlson, L. (2003). Indexes of item-objective congruence for multidimensional items. *International Journal of Testing, 3*(2), 163-171.
- Üstüenalp, İ. (2013). *An analysis of verb-noun collocational error types and error sources in written narrative texts of students majoring in English. (Thesis No. 353183) [Unpublished MA Thesis. Mersin: Mersin Üniversitesi, Mersin] Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- URL 1. English-Corpora: COCA. (2022). English-corpora.org. Retrieved September 25, 2022, from <https://www.english-corpora.org/coca/>
- URL 2. Tureng.com. (2022). Retrieved September 25 2023, from <https://tureng.com/tr/turkce-ingilizce>.

Genişletilmiş Özet

Bir dilin yabancı dil olarak öğrenilmesinde hedef dil ile kaynak dil arasındaki uyumlu alanları inceleyen karşılaştırmalı analizlere yönelik çalışmalar bir hayli yaygındır (Altenberg & Granger, 2001). Bu konuda, iki dil arasında benzer ve farklı yönleriyle dikkat çeken konulardan birisi de sözcüksel fiil eşdizimleridir (Nesselhauf, 2005; Sun-Young, 2010). Hedef dilde sözcüksel fiil eşdizimlerinin kullanılması ile ilgili karşılaşılan hatalar, bunun daha çok ana dil etkisinden kaynaklandığını göstermektedir (Altenberg & Granger, 2001; Nesselhauf, 2005; Sun-Young, 2010). Bu durum aynı zamanda öğrencilerin hali hazırda sahip oldukları dilbilgisini becerilerinin de 2. dilin gelişiminde iki dil arasında dil transferinin olduğunu göstermektedir (Ellis, 2012). İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin performanslarını inceleyen çalışmalar olsa da (Dolgunsöz & Kimsesiz, 2021), bu alanda sözcüksel fiil eşdizimlerinin öğrenilmesinde anadilin etkisini araştıran çalışmalar yetersizdir. Söz konusu çalışma bu alandaki eksikliği gidermeye yönelik olarak İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin sözcüksel fiil eşdizimlerinin eşleştirilmesinde anadilin etkisini incelemeyi amaçlamaktadır.

Fiil eşdizimleri, genellikle korpus analizleri üzerinden yürütülmektedir (Kahraman & Subaşı, 2022). Sözcüksel fiil eşdizimleri, belirli bir duruma yönelik kavramları farklı şekilde nitelemek için geçişli fiil kategorisinde fiile ilaveten nesne yerine bir isim olarak şekillenir (Allan, 1998). İngilizcede sıklıkla kullanılan sözcüksel fiiller olarak “get”, “go”, “make”, “come”, “take” ve “give” karşımıza çıkmaktadır (Stubbs, 2007). Bu fiiller birçok durumda içerik anlamıyla bağdaşmayabilir (Guňková 2011). Bu bağlamda ‘sözcüksel’ deyimini bir fiilin sözcüksel anlamının daralmasına neden olur (Kittigosin & Phoocharensil, 2015). Örneğin “make a speech” deyimindeki “make” fiilinin anlamı sözcüksel olarak daralmıştır, çünkü kavramı nitelemede esas anlamı “a speech” kelimesi taşır (Guňková, 2011). Bu tür anlam değişiklikleri ise İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenenler için bir zorluk olarak kendini göstermektedir (Juknevičienė, 2008). Konuyla yakından ilişkili olarak yapılan çalışmalar İngilizce’nin yabancı dil olarak öğrenilmesinde sözcüksel fiil eşdizimlerinin zorluklara neden olduğunu ortaya çıkarmıştır (Guňková, 2011; Juknevičienė, 2008; Kahraman & Subaşı, 2022; Kittigosin & Phoocharensil, 2015; O’Keefe, et al., 2007; Sun-Young, 2010). Benzer durum öğrencilerin anadili ile hedef dil arasındaki farklılıklar için de geçerlidir ve bu anlamda öğrencilerin fiil eşdizimleri konusundaki yetersizlikleri, ilgili fiil ile isimlerin bağdaştırılmasını engelleyebilmektedir. (Sun-Young, 2010). Bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar en olağandışı kullanımların dillerarası etkiden kaynakladığını göstermektedir (Altenberg & Granger, 2001; Kittigosin & Phoocharensil, 2015; Nesselhauf, 2005; Sun-Young, 2010). Sözcüksel eşdizimler bir dilde günlük hayatta sıklıkla kullanılması nedeniyle öğrencilerin hedef dili kullanmasında akıcılığı sağlayan bir rol üstlenir (Guňková, 2011). Bu nedenle, eşdizimsel fiillerin doğru kullanımı ve akıcılığın sağlanması amacıyla yabancı dilin doğal kullanımında önemli bir etkiye sahiptir.

Yabancı dil öğretiminde hata analizi, öğrenen temelli belirli bir yazılı veya sözlü kaynak üzerinde hataların kaynaklarını belirterek öğrenmeyi desteklemeyi amaçlar (Lennon, 2008). Bu hatalar, anadil etkisinden kaynaklanabileceği gibi, hedef dildeki bilgi yetersizliklerinden de kaynaklanabilir (Lennon, 2008; Selinker, 1969). Sözcüksel fiil eşdizimlerini inceleyen çalışmalar da daha çok öğrencilerin hedef dildeki kullanımlarında karşılaşılan hataların analizi üzerine kuruludur (Altenberg & Granger, 2001; Juknevičienė, 2008; Liang & Dong, 2022; Suleiman, 2022; Sun-Young, 2010). Bu konudaki bulgular sözcüksel fiil eşdizimlerinin doğru isimlerle eşleştirilerek kullanımının zorluklara neden olduğu ve bu konudaki hataların anadilden ve hedef dildeki bilgi eksikliğinden kaynaklandığı yönündedir (Guňková, 2011; Juknevičienė, 2008; Kahraman & Subaşı, 2022; Kittigosin & Phoocharensil, 2015; O’Keefe, et al., 2007; Sun-Young, 2010). Bu çalışma İngilizce’yi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerin İngilizce’deki sözcüksel fiil eşdizimlerinin Türkçe karşılıklarıyla eşleştirilmesinde ortaya çıkan hataların kaynaklarının incelenmesini amaçlamaktadır. Çalışmayı yönlendiren araştırma soruları aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

1- Öğrencilerin tam denklik ve yaklaşık denklik taşıyan sözcüksel fiil eşdizimlerini eşleştirmedeki performans düzeyi nedir?

2- a) İki dil arası ve (b) dil içi hatalar açısından sözcüksel fiil eşdizimlerinde öğrenci hatalarının kaynakları nelerdir?

3- Türkçe ve İngilizce arasındaki sözcüksel fiil eşdizimlerinin eşleştirilmesinde öğrencilerin performansı üzerinde anadil transfer etkisi var mıdır?

Bu araştırma sorularının yönergesiyle, çalışmada 24 farklı sözcüksel fiil eşdizimleri kullanılmıştır. Bu fiiller İngilizce A1 ve A2 düzeyindeki iki ders kitabındaki okuma ve diyalog metinleri taranarak belirlenmiştir. Çalışmaya Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksekokulu bünyesinde eğitim alan ve A2 seviyesinde İngilizce düzeyine sahip 43 hazırlık sınıfı öğrencisi gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar, ders içerisinde verilen İngilizce sözcüksel fiil eşdizimlerinin Türkçe karşılıklarının eşleştirilmesini isteyen bir teste tabii tutulmuştur. Öğrencilerin yaptıkları hataların analizi Gass'in (2008) hata analiz yöntemi doğrultusunda gerçekleştirilmiştir.

Birinci araştırma sorusu bağlamında, katılımcıların İngilizce- Türkçe arasında uyumlu olan sözcüksel fiil eşdizimlerindeki performansının ($M=39,25$), uyumlu olmayan sözcüksel fiil eşdizimlerinden ($M=9,4$) daha yüksek olduğu görülmüştür. İkinci araştırma sorusunun yönergesinde öğrencilerin İngilizce- Türkçe arasındaki sözcüksel fiil eşdizimlerini eşleştirmedeki hataları incelendiğinde, bu hataların daha çok sözcüksel olarak uyumlu, ancak anlam olarak uyumsuz olan fiil eşdizimlerinde dil transferinden kaynaklandığını göstermektedir. Bazı hataların ise, İngilizce dili içindeki bilgi yetersizliğinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Son araştırma sorusu bağlamında, Türkçe ve İngilizce arasındaki sözcüksel fiil eşdizimlerinin eşleştirilmesinde öğrencilerin performansı üzerinde anadil transfer etkisinin olduğu ve bu etkinin birbiriyle uyumlu olan sözcüksel fiil eşdizimlerinde daha belirgin olduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, çalışma bulguları alan yazındaki açıklamaları destekler niteliktedir. İki dil arasındaki sözcüksel fiil eşdizimleri arasındaki uyum ve benzerlik, söz konusu fiilleri eşleştirmede öğrenci performanslarını olumlu yönde etkilemiştir. Karşılaşılan hataların ise hem iki dil arasındaki etkiden hem de dil içindeki eksikliklerden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrenci performansları, İngilizce ve Türkçe dilleri arasında birbiriyle uyumlu olan fiil eşdizimlerinde, uyumlu olmayanlara göre daha yüksektir. Bu nedenlerle, İngilizce'deki sözcüksel fiil eşdizimlerinin öğrenilmesinde uyumlu olanları belirlenmesi, uyumlu olmayan ve öğrencileri yanıltabilecek olan fiil eşdizimlerine dikkat çekerek kullanımın daha doğru ve akıcı olması desteklenmelidir. Bu alanda, daha fazla sayıda öğrenci ile, daha farklı sözcüksel fiil eşdizimlerinin eşleştirilmesi ve kullanılması ile ilgili yapılacak çalışmalar, farklı bakış açılarıyla, konunun farklı yönleriyle ele alınmasını sağlayacaktır.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının COVID-19 Sonrası Sosyal Medyaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi*

Dilara UÇAR**, Serkan YILMAZ***

Makale Geliş Tarihi: 19/01/2023

Makale Kabul Tarihi: 19/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1239195

Öz

COVID-19 pandemisi yaşamı her boyutuyla etkilemiştir. Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının COVID-19 sonrası sosyal medyaya yönelik tutumları incelenmiştir. Genel tarama modelindeki araştırmanın katılımcılarını Ankara'daki iki kamu üniversitesindeki 401 öğretmen adayı oluşturmuştur. Katılımcılara ait cinsiyet, sınıf düzeyi, üniversite, sosyal ağ üyeliği sayısı, internet kullanım amacı ve sosyal medya kullanım süresi bilgilerinin alınmasında araştırmacıların geliştirdiği kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Dört alt boyutu olan Sosyal Medya Tutum Ölçeği (SMTÖ) kullanılan bir diğer araçtır. Yüz yüze toplanan veriler çeşitli betimsel yöntemler, faktör analizi, 10 bağımsız gruplar t-testi, 20 tek-yönlü ANOVA ve 11 Tukey testi kullanılarak analiz edilmiştir. Buna göre, sosyal medya tutumlarının alt boyutlara göre değişmekle birlikte, hafif pozitif olduğu görülmüştür. Cinsiyet, sosyal ağ üyeliği sayısı, internet kullanım amacı ve sosyal medya kullanım süresi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu durumun SMTÖ'nün özellikle "paylaşım ihtiyacı" ve "sosyal yetkinlik" alt boyutlarındaki farklılıklardan kaynaklandığı anlaşılmıştır. Son olarak bulgular kapsamında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, fen eğitimi, öğretmen adayları, sosyal medya, tutum

Examination of Pre-Service Science Teachers' Attitudes towards Social Media after COVID-19

Abstract

The COVID-19 pandemic has affected every aspect of life. In this study, pre-service science teachers' attitudes towards social media after COVID-19 were examined. Participants in this survey consisted of 401 students from two public universities in Ankara. The personal information form developed by the researchers was used to obtain information about the participants' gender, class level, university, number of social network memberships, internet usage purpose, and duration of social media use. The social media attitude scale, which has four sub-dimensions, is the other tool used. Several descriptive methods, factor analysis, 10 independent samples t-tests, 20 ANOVAs, and 11 Tukey tests were used to analyze the face-to-face data. Thus, it was observed that social media attitudes were slightly positive, although they

* Bu araştırma makalesi birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

** Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, dilaramavi888@gmail.com ORCID: [0000-0002-7032-3935](https://orcid.org/0000-0002-7032-3935) 

*** Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Ankara, Türkiye, serkany@hacettepe.edu.tr ORCID: [0000-0003-1800-0765](https://orcid.org/0000-0003-1800-0765) 

Kaynak Gösterme: Uçar, D., & Yılmaz, S. (2023). Fen bilgisi öğretmen adaylarının COVID-19 sonrası sosyal medyaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 724-744.

varied according to the sub-dimensions. Statistically significant differences were found in terms of gender, number of social network memberships, internet usage purpose, and duration of social media use. It was understood that this was especially due to the differences in the “need for sharing” and “social competence” sub-dimensions. Finally, various recommendations were offered within the scope of the findings.

Keywords: *Attitude, COVID-19, pre-service teachers, science education, social media*

Giriş

Son yıllarda bilişim teknolojileri ve internette yaşanan değişim ve gelişmelere paralel olarak özellikle gençler arasında internet araçlarının kullanım düzeyinin arttığı görülmektedir. Kitle iletişim alanındaki teknolojilerin hızla gelişmesiyle birlikte bilgisayar teknolojisinin ve genel ağın paralel gelişimi sonucu ortaya çıkan sosyal medya kavramı, bireylerin bir araya gelerek duygu ve düşüncelerini genel ağ üzerinden paylaşabildikleri bir yer olarak değerlendirilmektedir (Uyar, Meydan, & Uyar, 2022). Sosyal çevrelerini genişletme isteği, farklı insanların hayatlarını takip etme dürtüsü, merak duygusu ile birleşince sosyal medya ve teknoloji insanların hayatında vazgeçilmez bir unsur haline gelmektedir (Kara, 2013). Teknoloji ile harmanlanmış sosyal medyanın her alanda hayatımıza girmiş olması, bu ortamların bireylerin öğrenmeleri üzerinde nasıl etkileri olduğunun belirlenmesi açısından oldukça önemlidir.

Sosyal medya uygulamaları gençlerin internet üzerinde en çok kullandıkları uygulamalar arasında yer almaktadır. Yapılan araştırmalarda (Aktan, 2018; Baz, 2018; Tut & Çevik Kansu, 2021) özellikle üniversite öğrencileri arasında sosyal medya kullanım yaygınlığının arttığı, hatta bu durumun üniversite öğrencilerinde bağımlılık düzeyine ulaştığı belirtilmektedir. Sosyal medya uygulamalarını amacının dışında aşırı düzeyde kullanmak, yalnızlık, sosyal yalıtım ve depresyon gibi (Balcı & Baloğlu, 2018) birçok sorunu beraberinde getirirse de sosyal medya kullanımının faydalı olduğu alanlar da bulunmaktadır. Bu alanlardan biri de eğitimidir. Sosyal medyanın eğitimde kullanımına ilişkin çalışmalar (El Takach, 2022; Ezer & Aksüt, 2022; Görü Doğan, 2015; Koç & Ayık, 2017; Lau, 2018) incelendiğinde öğrencilerin akademik ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığı görülmüştür. Bu durum, son yıllarda eğitimde sosyal medya kullanımına ilişkin araştırmaların artmasına zemin hazırlamıştır (Kilis, Rapp, & Gülbahar, 2014; Mentеше, 2013; Öztürk & Talas, 2015).

Eğitim için çeşitli faydaları olan medya ve teknoloji, aynı zamanda pek çok alanda da fırsatlar sunmaktadır. Sosyal medya ve teknolojinin eğitim ortamlarında uygun kullanımının birçok faydasından bazıları öğrencilerin bağımsız düşünme becerilerinin gelişmesi, öğrenme sürecine aktif katılımlarının sağlanması ve öğrenmenin kontrolünün öğrenciye verilerek hem sanal hem de gerçek toplulukların coğrafi, kurumsal ve fiziksel sınırlamalardan bağımsız hale gelmesinin sağlanmasıdır (McLoughlin & Lee, 2007). Ayrıca öğrencilerin problem çözme, araştırma ve sorgulama becerilerini geliştirmeleri ve kullanmaları için de önemlidirler.

Eğitsel potansiyele sahip sosyal medya ağları, fen eğitiminde de önemli bir araç haline gelmektedir. Genellikle içselleştirilmesi zor kavramları içeren fen eğitimi, eğitim bağlamında teknoloji temelli bir öğretim aracı olarak sosyal medya ağlarını tercih etmektedir. Medya ve teknolojinin hızla geliştiği ve değiştiği günümüzde, fen bilgisi öğretmen adayları da güncel konuları takip ederek değişen eğitim sistemine ayak uydurmak zorunda kalmaktadır (Toraman & Alcı, 2013). Zira fen bilgisi öğretmen adaylarının gelecek nesilleri çağın ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirebilecek, kişisel gelişimlerini ciddiye alan, bilimsel süreçleri ve teknolojik çözümleri sorgulayarak araştırabilecek, sosyal ilişkileri yüksek, iletişim ve kültürel etkinliklere önem veren nitelik ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Böylesine yetkin fen bilgisi öğretmen adaylarını yetiştirebilecek fen bilgisi öğretmenliği programlarının da dinamik, çok yönlü ve kapsayıcı olması gerekmektedir. Bu bağlamda fen bilgisi öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına eğitimleri boyunca fen öğretiminde okul dışı öğrenme, öğretim teknolojileri, karakter ve değer eğitimi, bilimsel akıl yürütme becerileri, finansal okuryazarlık, fen öğrenme ve öğretme yaklaşımları, teknoloji ve öğrenme, insan hakları gibi çok çeşitli zorunlu ve seçmeli dersler alma fırsatı sunulmaktadır.

Fen bilgisi öğretmen adayları mezun olduktan sonra çeşitli özel ve kamu okullarında ya da çeşitli eğitim ve danışmanlık kurumlarında çalışabilmektedir. Bu bağlamda hem teknoloji okuryazarı hem de sosyal iletişim becerileri yüksek olması gereken fen bilgisi öğretmen adaylarını görece zorlu bir meslek hayatı beklemektedir. Türkiye gibi medeniyetin beşiği ve bir bakıma vicdan ülkesi olan nadir ülkeler yoğun göç aldığı için eğitim sisteminde birçok farklı ülkeden, ırktan ya da kültürden öğrenci bulunabilmektedir. Bu kadar çeşitli, değişen ve farklı ihtiyaçları olan bir gruba standart bir eğitim verebilmek için öğretmenlere çok iş düşmektedir. Üstelik savaşlar, afetler, hastalıklar ya da küresel sorunlar işleri daha da zorlaştırabilmektedir. Nitekim 2020 yılında patlak veren COVID-19 pandemi süreci bu durumun günümüzdeki en belirgin örneklerinden biridir. Dünya genelinde ve Türkiye’de birdenbire uzaktan eğitime geçilerek teknoloji ve sosyal medyanın yoğun olarak kullanıldığı bir dönem yaşanmıştır. Pandemi sürecinde birçok öğretmen ya da öğretmen adayı daha önce hiç deneyimlemediği uzaktan eğitimi kullanmak zorunda kalmıştır. Pandeminin yaşamları kökten etkilemesi, şekillendirmesi ve değiştirmesiyle birlikte eğitim de uzun bir süre çevrimiçi olduktan sonra artık yüz yüze dönmüş durumdadır. Fakat hizmet öncesi öğretmen eğitiminde ihtiyaç duyulduğunda ya da daha etkili olduğu düşünüldüğünde çevrimiçi eğitimlere hala devam edilebilmektedir. Tüm bu süreçte sosyal medya ve teknoloji hayatın odak noktası haline gelmiş ve doğal olarak bireylerin tutumlarını da etkilemiştir.

Tutum kavramı, Türk Dil Kurumu (TDK, 2023) tarafından “tavır” olarak tanımlanmaktadır. Çevre ile olan etkileşim veya tecrübelerle oluşan tepkiler, duygular veya eğilimler olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin tutumları, sınıf içindeki performanslarını düşürebilir veya yükseltebilir. Tutumlar, değişime dirençli olabilir. COVID-19 pandemisi gibi kökten etkileyen durumlar olmadığı sürece tutumların

değişmesi ya da şekillenmesi zaman alabilir. Eğitimlerini etkileyebilecek konular hakkında olumlu tutumlar geliştirmek, öğrencilerin fen eğitimine ve fenle ilgili kariyerlere olan ilgisini artırabilir. COVID-19 sürecinde sosyal medya kullanımı daha da önem kazandığı için öğrencilerinin buna yönelik tutumlarının sağlıklı bir şekilde ölçülmesinin oldukça önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 pandemisi başladıktan sonra fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına ilişkin tutumlarını (SMKİT) önemli olduğu düşünülen bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu bağlamda hem Türkiye’de hem de dünyada sosyal medya kullanımına yönelik yapılmış olan bazı araştırmalar (Aküzüm & Saraçoğlu, 2017; Akyürek, 2020; Aslan Efe, 2017; Doğruluk, 2017; Dönel Akgül vd., 2018; Faiz & Karasu Avcı, 2019; Kalemkuş & Türel, 2022; Kırnık vd., 2018; Ricciardelli vd., 2021; Sinap, 2022; Yetiş, 2018) bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların tümünden elde edilen veriler COVID-19 başlamadan önce toplanmıştır. Ayrıca bu çalışmaların büyük çoğunluğu farklı şehirlerde, üniversitelerde, fakültelerde veya bölümlerde, yani genel olarak homojen olmayan katılımcı gruplarıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların önemli bir kısmı ortaokul, lise veya meslek yüksekokulu öğrencileri ile yürütülmüştür. Bir bölümünde çevrimiçi veri toplanmıştır. Bazıları ilişkisel çalışmalardır. Çoğunda incelenen değişkenlerin kategorileri bazında katılımcı sayısı sınırlı kalmıştır. Bu bağlamda, pandemi başladıktan sonra verileri toplanan ve sadece fen bilgisi öğretmen adayları ile yürütülen ulusal veya uluslararası hiçbir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada, incelenen kategorik değişkenlerin her bir kategorisinde en az 30 katılımcının yer aldığı, örneklemin evreni nispeten daha iyi temsil ettiği ve yüz yüze verilerin toplandığı detaylı bir anket çalışması yapılması hedeflenmiştir. Bu yönüyle çalışmanın ilgili alanyazının geçmişi, bugünü ve geleceği hakkında bir bilgi bütünü oluşmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna göre, bu çalışmaya yön veren araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT’leri öğrenim görülen sınıf düzeyine göre nasıldır?
2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT’leri cinsiyete göre nasıldır?
3. Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT’leri okudukları üniversiteye göre nasıldır?
4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT’leri sahip olunan sosyal ağ üyeliği sayısı açısından nasıldır?
5. Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT’leri internet kullanım amacı açısından nasıldır?
6. Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT’leri sosyal medya kullanım süresi açısından nasıldır?

Yöntem

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medya platformlarının kullanımına yönelik tutumlarını inceleyebilmek için hazır bir anketin yeniden gözden geçirilerek kullanıldığı bu betimsel araştırmada nicel bir yaklaşım izlenmiştir. Kullanılan bu tarama modeli, Karasar'ın (2014) da belirttiği gibi günümüzde halen var olan bir durumun genel bir resmini ortaya koyabilmek amacı ile tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini Ankara'da eğitim dili Türkçe olan iki kamu üniversitesinde öğrenim gören fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya toplam 401 öğretmen adayı katılmıştır. 2021–2022 eğitim-öğretim yılında yapılan bu çalışmanın örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde, Nunnally'nin (1978) yaygın olarak atıfta bulunulan minimum 10'a 1 denek/madde oranı dikkate alınmıştır. Ayrıca analiz edilen kategorik değişkenlerin her bir düzeyinde en az 30 katılımcının olması da hedeflendiğinden, mümkün olduğunca çok sayıda gönüllü katılımcı olmasına çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarını betimleyen çeşitli demografik özellikler Tablo 1'de verilmektedir.

Tablo 1.
Katılımcıların Özelliklerine Yönelik Betimsel Değerler

Değişken	Grup	N	%
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	123	30.67
	2. Sınıf	108	26.93
	3. Sınıf	100	24.94
	4. Sınıf	70	17.46
Cinsiyet	Erkek	63	15.71
	Kadın	338	84.29
Üniversite	A	215	53.62
	B	186	46.38
Sahip Olunan Sosyal Ağ Üyeliği Sayısı (Facebook, Twitter, Youtube ve Instagram)	Sadece Bir Tane	66	16.46
	İki Tane	135	33.67
	Üç Tane	136	33.91
	Hepsi	64	15.96
İnternet Kullanım Amacı	Sosyal Ağ	211	52.62
	Oyun-Eğlence	34	8.48
	Araştırma-Ödev	86	21.45
	Birden Fazla	70	17.45
Sosyal Medya Kullanım Süresi	1 Saat ve Altı	39	9.73
	1–3 Saat Arası	191	47.63
	3–5 Saat Arası	122	30.42
	5 Saat ve Üzeri	49	12.22

Tablo 1'den görüldüğü üzere, çalışmaya katılan üniversite öğrencileri sınıf düzeyi açısından incelendiğinde, her sınıftan en az 70 fen bilgisi öğretmen adayının

çalışmaya katıldığı anlaşılmaktadır. En kalabalık grup 1. sınıflar (%30.67) olurken, en az katılım gösteren grup 4. sınıflar olmuştur. Katılımcıların çoğunluğu kadınlardan (%84.29) oluşmuştur. Üniversite değişkeni açısından bakıldığında, katılan öğretmen adaylarının oranları arasında çok fark olmamakla birlikte katılımcıların %53.62'sini A üniversitesi öğrencileri meydana getirmiştir. Sosyal medyayı kullanım süresi açısından ise en yüksek oranın %47.63 ile 1–3 saat arası kullanım olduğu belirlenmiştir. Ayrıca çoğu öğretmen adayının (%83.54) Facebook, Twitter, Youtube ve Instagram sosyal ağ üyeliklerinden birden fazlasına üye olduğu anlaşılmıştır. Fen bilgisi öğretmen adaylarının interneti kullanım amaçlarının ise daha çok (%52.62) sosyal ağ bağlamında olduğu görülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “kişisel bilgi formu” ile Sosyal Medya Tutum Ölçeği (SMTÖ) kullanılmıştır. Bunlardan araştırmacıların hazırladığı “kişisel bilgi formu” ile katılımcıların sınıf düzeyi, cinsiyet, okudukları üniversite, sahip olunan sosyal ağ üyeliği sayısı, internet kullanım amacı ve günlük sosyal medya kullanım süresi ile ilgili bilgi edinmeye çalışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımına ait tutumlarını tespit etmeye yönelik olarak kullanılan SMTÖ ise Otrar ve Argın (2015) tarafından geliştirilmiştir. Bu araştırmacılar SMTÖ'nün dört boyuttan oluştuğunu belirtmişlerdir: “Sosyal Yetkinlik” alt boyutu (SYAB), “Paylaşım İhtiyacı” alt boyutu (PIAB), “Öğretmenlerle İlişki” alt boyutu (ÖİAB) ve “Sosyal İzolasyon” alt boyutu (SİAB). Bu alt boyutlardaki madde sayıları sırası ile 6, 8, 3 ve 6 olup, ölçekte toplam 23 madde bulunmaktadır. Yapısı gereği SİAB boyutundaki altı maddenin tamamı olumsuzdur. Likert tipi olan ölçek, kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde birden beşe kadar derecelendirilebilmektedir. Katılımcılar bu ölçeği yanıtladıklarında en fazla 115, en az ise 23 puan alabilmektedir. Otrar ve Argın (2015) bu ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısını .85 olarak tespit etmiştir. Bu değerleri SMTÖ'nün alt boyutları olan SYAB, PIAB, ÖİAB ve SİAB için sırasıyla .74, .80, .81 ve .79 olarak hesaplamışlardır. Bu çalışma kapsamında tüm alt boyutlar için yeniden hesaplanan ilgili değerler sırası ile .74, .79, .81 ve .83 olarak bulunmuştur. SMTÖ'nün geneli için ise bu değerler .83 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca geçerlik kapsamında boyut analizi için yapılan faktör analizi sonucunda Otrar ve Argın'ın (2015) belirttiği gibi aynı dört boyutta olmak üzere benzer maddeler bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Bu grupla bir çalışma yürütmek için öncelikle etik kurul izni başvurusu yapılmıştır. Etik komisyonuna başvuru için dosyaların hazırlanması, başvuru işlemleri, sonuçların açıklanması gibi yaklaşık üç ay süren süreçler sonucunda Ekim 2021'de etik izni alınmıştır. Bu yazı ile araştırma, uygulamaların yapılacağı üniversiteler ve dekanlıkların bilgisi dâhilinde yürütülmüştür. Veri toplama işlemi

Şubat 2022’de gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar iki farklı üniversiteden ve farklı sınıf düzeylerinden olduğu için bölümleri uygun saatlerine uyacak şekilde birçok kez ziyaret etmek gerekmiştir. Veri toplama bağlamında yaklaşık bir ay süren bu süreçte anket tekniği kullanılmıştır. Kullanılan anketlerde katılımcılar sırasıyla “Kişisel Bilgi Formu” ve SMTÖ bölümlerini yanıtlamışlardır. Ancak cevaplama başlanmadan önce her seferinde araştırmacılardan biri tarafından çalışma hakkında genel bir bilgilendirme yapılmış ve ölçeklerin yönergeleri açıklanmıştır. Özellikle katılımın gönüllülük esasına dayandığı belirtilmiştir. Anketlerin öğretmen adaylarına uygulanması, araştırmacılardan birinin örneklem olarak seçilen üniversiteleri ziyaret etmesi ve ölçekleri katılımcılara birebir dağıtması ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Anketlerin cevaplanması yaklaşık 20–25 dakika sürmüştür. Sonuç olarak 406 gönüllü öğretmen adayı ile veri toplama işlemi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

İlk olarak tüm veriler, veri temizleme işlemi için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kişisel bilgi formundaki demografik bilgilerde herhangi eksik veriye rastlanmamıştır. Ölçeklerdeki bilgiler aktarıldıktan sonra 406 öğretmen adayından sadece 2’inde eksik veri olduğu tespit edilmiştir. Toplam madde sayısının 23 olduğu SMTÖ’deki eksik veri sayısı sadece 10 madde ile sınırlı kalmıştır. SMTÖ’de toplam olası cevap sayısı 9338 iken eksik veri sayısı 18’dir. Maddelerdeki eksik verilerin yüzdelik değerleri %5’in altında olduğu için bu verilere maddelerin seri ortalamaları verilerek boşluklar doldurulmuştur. SPSS programında bu işlem yapılırken kadın katılımcıların eksik verilerine kadınların ortalaması, erkek katılımcıların eksik verilerine ise erkeklerin ortalaması verilmiştir. Uç veri analizi yapmak amacıyla tüm değişkenlere yönelik ayrı ayrı kutu çizgi diyagramları çizilmiştir. Farklı değişkenlerde birden fazla aşırı uç veriye sahip olan beş fen bilgisi öğretmen adayının verileri çalışmadan çıkarılmıştır. Böylece normallik kontrolleri hem Kolmogrov-Smirnov testi ile hem de basıklık ve çarpıklık değerlerinin kabul edilebilir sınırlar (± 2) içinde olup olmadığı kontrol edilip teyit edildikten ve kutu çizgi diyagramları tekrar kontrol edildikten sonra çalışmanın analizlerine kalan 401 öğretmen adayı ile devam edilmiştir.

SMTÖ için yapılan faktör analizi sonucunda boyut sayısı ve hangi maddelerin hangi boyutta yer aldığı tekrar incelenmiş ve orijinal ölçek bulgularına benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu doğrultuda ölçeklerin geneli ve alt boyutları için ayrı ayrı toplam puanlar hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının SMKİT’lerinin cinsiyet ve üniversite değişkenlerine göre incelenmesi için toplam 10 bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Sınıf düzeyi, sahip olunan sosyal ağ üyeliği sayısı, internet kullanım amacı ve sosyal medya kullanım süresine göre farklılaşma olup olmadığının anlaşılması için de toplam 20 tek-yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlı bir farklılık tespit edilmesi durumunda, bu gruplardan hangilerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılıklara sahip olduğunu belirlemek için toplam 11 Tukey testi yapılmıştır. Çalışma kapsamında yapılan tüm istatistiksel testler, varsayımları kontrol edilip onaylandıktan sonra uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu çalışma kapsamında fen bilgisi öğretmen adaylarının SMTÖ ve alt boyutlarına ilişkin yordayıcı istatistiksel analizler toplam puanlar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Bu bölümün ilk kısmında, altı değişken açısından genel bir betimsel değerlendirme ve karşılaştırma yapabilmek amacıyla, toplam puanlar yerine öğretmen adaylarının SMTÖ ve alt boyutlarındaki beş üzerinden ortalama standart puanları kullanılmıştır. Bu amaçla hazırlanan Tablo 2'yi elde edebilmek için SMTÖ ve alt boyutlarındaki toplam puanlar birbirinden farklılaşan madde sayılarına (23, 6, 8, 3 ve 6) bölünerek her biri için ayrı ayrı beş üzerinden puanlar elde edilmiştir. Böylece altı değişkenin toplam 20 kategorisi için 100 ortalama puan hesaplanarak Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2.
SMTÖ ve Alt Boyutları İçin Betimsel Genel Değerlendirme

Değişken	Kategori	SMTÖ	SYAB	PİAB	ÖİAB	SİAB
Sınıf Düzeyi	1. Sınıf	3.16	2.33	3.54	2.68	2.25
	2. Sınıf	3.18	2.32	3.58	2.58	2.20
	3. Sınıf	3.21	2.27	3.57	2.86	2.17
	4. Sınıf	3.20	2.39	3.58	2.71	2.25
Cinsiyet	Erkek	3.03	2.36	3.22	2.41	2.23
	Kadın	3.21	2.31	3.63	2.76	2.22
Üniversite	A	3.20	2.34	3.57	2.74	2.20
	B	3.17	2.30	3.56	2.66	2.23
Sosyal Ağ Üyeliği Sayısı	Bir	2.94	2.09	3.17	2.39	2.26
	İki	3.18	2.23	3.56	2.72	2.14
	Üç	3.28	2.39	3.71	2.75	2.14
	Dört	3.25	2.61	3.67	2.89	2.49
İnternet Kullanım Amacı	Sosyal Ağ	3.24	2.42	3.69	2.74	2.29
	Oyun-Eğlence	2.99	2.23	3.27	2.40	2.34
	Araştırma-Ödev	3.10	2.13	3.35	2.68	2.07
	Birden Fazla	3.22	2.32	3.58	2.77	2.14
Sosyal Medya Kullanım Süresi	1 Saat ve Altı	2.97	2.06	3.07	2.53	2.04
	1-3 Saat Arası	3.15	2.23	3.49	2.75	2.19
	3-5 Saat Arası	3.32	2.50	3.82	2.69	2.23
	5 Saat ve Üzeri	3.17	2.43	3.61	2.68	2.45

Tablo 2 incelendiğinde tüm verilerin 2.04 ile 3.82 arasında değiştiği görülmektedir. En düşük ve en yüksek bu iki ortalama da sosyal medya kullanım süresi değişkeninde oluşmuştur. SYAB, ÖİAB ve SİAB'nin her biri için ayrı ayrı 20 kategorinin tamamında elde edilen ortalamaların nispeten düşük olduğu ve iki (katılmıyorum) ile üç (kararsızım) arasında değiştiği anlaşılmıştır. PİAB açısından ise hepsi biraz daha olumlu olup üç (kararsızım) ile dört (katılıyorum) arasında değiştiği görülmüştür. Alt boyutlar açısından karşılaştırma yapıldığında, 20 kategorinin tamamında en yüksek ortalamaların PİAB'de, en düşük ortalamaların ise genellikle (20 kategorinin 17'sinde) SİAB'de olduğu göze çarpmıştır. SMTÖ için ise sadece

üç kategoride için altında bir veri oluşmuştur. Son sınıf öğrencilerinin SMTÖ ve tüm alt boyutlarındaki ortalamaları 1. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından biraz daha yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının ÖİAB ve özellikle PİAB ortalamalarının erkeklere ait değerlerden daha yüksek olduğu da göze çarpmıştır. Üniversite değişkeninin kategorileri için oluşan ortalamaların ise birbirine yakın olduğu anlaşılmıştır. Sosyal ağ üyeliği sayısı, internet kullanım amacı ve sosyal medya kullanım süresi değişkenleri açısından da özellikle PİAB için hesaplanan verilerin ilgili değişkenlerin kategorileri arasında farklılaştığı görülmüştür.

Tablo 2'deki betimsel değerler sınıf düzeyi değişkeni açısından incelendiğinde SMTÖ ve alt boyutlarındaki veriler arasında çok farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Bunu yordama amaçlı birinci araştırma sorusuna yönelik yapılan beş ANOVA sonucu (p değerleri $> .05$) da istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Başka bir deyişle, fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT'lerinin öğrenim görülen sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde değişmediği anlaşılmıştır.

Katılımcıların SMKİT'lerinin cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğini incelemek için yapılan bağımsız gruplar t -testlerinin sonuçları Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3.
İkinci Araştırma Sorusuna İlişkin Bağımsız Gruplar T-testi Sonuçları

Boyut	Kadın (\bar{X})	Erkek (\bar{X})	t	p
SMTÖ	73.9	69.8	-3.13	.002
SYAB	13.9	14.1	0.44	.658
PİAB	29.0	25.8	-4.09	$< .001$
ÖİAB	8.3	7.2	-2.35	.021
SİAB	13.3	13.4	0.07	.942

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi, kadın öğretmen adaylarının daha yüksek ortalamalı tutumları erkek öğrencilerinkinden istatistiksel olarak anlamlı derecede farklıdır [$t(399) = -3.13, p = .002$]. Bu farklılığın da özellikle PİAB [$t(399) = -4.09, p < .001$] ve ÖİAB [$t(399) = -2.35, p = .021$] deki anlamlı farklılıklardan kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMTÖ ve alt boyutlarına yönelik 3. araştırma sorusu için yapılan bağımsız gruplar t -testleri (p değerleri $> .05$) ise anlamlı çıkmamıştır. Diğer bir ifade ile öğretmen adaylarının SMKİT'lerinin üniversiteye göre istatistiksel olarak anlamlı derecede değişmediği anlaşılmıştır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT'lerinin sahip olunan sosyal ağ üyeliği sayısına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik SMTÖ ve alt boyutları için yapılan ANOVA testlerine ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4.
Dördüncü Araştırma Sorusuna Ait Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Gruplar Arası Kareler Toplamı	Gruplar İçi Kareler Toplamı	F	p
SMTÖ	2938.46	34229.08	11.36	< .001
SYAB	390.99	6539.23	7.91	< .001
PİAB	875.63	9994.12	11.59	< .001
ÖİAB	81.32	3513.29	3.06	.028
SİAB	228.07	8950.51	3.37	.019

Tablo 4 incelendiğinde; katılımcıların SMTÖ ortalamalarının sosyal ağ üyeliği sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaştığı anlaşılmıştır [$F(3, 397) = 11.36, p < .001$]. Aynı şekilde SYAB, PİAB, ÖİAB ve SİAB için de istatistiksel olarak anlamlı (p değerleri $< .05$) farklar bulunmuştur. Bu anlamlı çıkan ANOVA sonuçlarına göre farklılaşmanın hangi gruplar arasında ortaya çıktığını belirlemek amacıyla Tukey testleri yapılmış olup sadece SMTÖ için belirlenen bulgular Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5.
Dördüncü Araştırma Sorusuna İlişkin Tukey Testi Sonuçları

	Sosyal Ağ Üyeliği	Ortalamalar Arası Fark	p
Sadece Bir Tanesi Olanlar	İki Tanesi Olanlar	-5.64*	< .001
	Üç Tanesi Olanlar	-7.85*	< .001
	Hepsi (Dört Tanesi) Olanlar	-7.30*	< .001
İki Tanesi Olanlar	Üç Tanesi Olanlar	-2.21	.052
	Hepsi (Dört Tanesi) Olanlar	-1.66	.642
Üç Tanesi Olanlar	Hepsi (Dört Tanesi) Olanlar	0.55	.979

* $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal ağ üyeliği kategorisi “sadece bir tanesi olanlar” ile “iki tanesi olanlar” [1–2], “sadece bir tanesi olanlar” ile “üç tanesi olanlar” [1–3] ve “sadece bir tanesi olanlar” ile “hepsi olanlar” [1–4] arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu (p değerleri $< .05$) görülmüştür. Ortalamalar arasındaki farklar negatif olduğu için, bu farkların birden fazla sosyal ağ üyeliği olanların lehine yüksek olduğu anlaşılmıştır. Diğer kategoriler arasında ise anlamlı farklar olmadığı (p değerleri $> .05$) tespit edilmiştir. Çalışma kapsamında Tablo 4'teki alt boyutlar için yapılan ama burada bulguları tablo olarak verilmeyen diğer Tukey testlerinin sonuçlarına göre ise SYAB, PİAB, ÖİAB ve SİAB'de sırasıyla üç [1–3, 1–4 ve 2–4], üç [1–2, 1–3 ve 1–4], bir [1–4] ve iki [2–4 ve 3–4] farklı kategoriler arasında anlamlı farklar (p değerleri $< .05$) bulunmuştur.

Katılımcıların SMKİT'lerinin internet kullanım amacına göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA testlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6.
Beşinci Araştırma Sorusuna Ait Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Gruplar Arası Kareler Toplamı	Gruplar İçi Kareler Toplamı	F	p
SMTÖ	1457.45	35710.08	5.40	.001
SYAB	196.43	6733.79	3.86	.010
PİAB	670.12	10199.62	8.69	< .001
ÖİAB	33.42	3561.20	1.24	.294
SİAB	140.65	9037.93	2.06	.105

Tablo 6'dan anlaşıldığı üzere internet kullanım amacı açısından SMTÖ ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur [$F(3, 397) = 5.40, p = .001$]. Ayrıca SYAB [$F(3, 397) = 3.86, p = .010$] ile PİAB [$F(3, 397) = 8.69, p < .001$] için de internet kullanım amacı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklar mevcuttur. Bu anlamlı farkların hangi gruplardan kaynaklandığını anlamak amacıyla Tukey testleri yapılmış olup SMTÖ için elde edilen bulgular Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7.
Beşinci Araştırma Sorusuna İlişkin Tukey Testi Sonuçları

İnternet Kullanım Amacı	Ortalamalar Arası Fark	p	
Sosyal Ağ	Oyun-Eğlence	5.83*	.005
	Araştırma-Ödev	3.34*	.032
	Birden Fazla	0.49	.982
Oyun-Eğlence	Araştırma-Ödev	-2.50	.564
	Birden Fazla	-5.35*	.037
Araştırma-Ödev	Birden Fazla	-2.85	.245

* $p < .05$

Tablo 7 incelendiğinde; “sosyal ağ” ile “oyun-eğlence”, “sosyal ağ” ile “araştırma-ödev” ve “oyun-eğlence” ile “birden fazla” kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu (p değerleri $< .05$) anlaşılmıştır. Alt boyutlar için de yapılan diğer Tukey testlerine göre ise SYAB için bir [sosyal ağ ile araştırma-ödev] ve PİAB için iki [sosyal ağ ile oyun-eğlence ve sosyal ağ ile araştırma-ödev] farklı kategoriler arasında anlamlı farklar (p değerleri $< .05$) bulunmuştur.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT'lerinin sosyal medya kullanım süresine göre farklılık gösterip göstermediğine yönelik yapılan ANOVA testlerine ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmektedir. Bu tablodan anlaşıldığı üzere sosyal medya kullanım süresi açısından fen bilgisi öğretmen adaylarının SMTÖ puanları arasında anlamlı bir fark mevcuttur [$F(3, 397) = 8.49, p < .001$]. Ayrıca SYAB [$F(3, 397) = 6.27, p < .001$] ile PİAB [$F(3, 397) = 16.31, p < .001$] için de anlamlı farklar bulunmuştur.

Tablo 8.
Altıncı Araştırma Sorusuna Ait Tek-Yönlü ANOVA Sonuçları

Boyut	Gruplar Arası Kareler Toplamı	Gruplar İçi Kareler Toplamı	F	p
SMTÖ	2240.83	34926.71	8.49	< .001
SYAB	313.41	6616.81	6.27	< .001
PİAB	1192.86	9676.88	16.31	< .001
ÖİAB	14.03	3580.58	0.52	.670
SİAB	145.73	9032.85	2.14	.095

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım süresi açısından tespit edilen bu farklılaşmaya sebep olan grupları belirleyebilmek amacı ile yapılan Tukey testleri sonucunda SMTÖ için elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9.
Altıncı Araştırma Sorusuna İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Sosyal Medya Kullanım Süresi	Ortalamalar Arası Fark	p
1 Saat ve Altı	1–3 Saat Arası	-4.14
	3–5 Saat Arası	-8.02*
	5 Saat ve Üzeri	-4.55
1–3 Saat Arası	3–5 Saat Arası	-3.88*
	5 Saat ve Üzeri	-0.38
3–5 Saat Arası	5 Saat ve Üzeri	3.50

* $p < .05$

Tablo 9 incelendiğinde; “1 saat ve altı” ile “3–5 saat arası” ve “1–3 saat arası” ile “3–5 saat arası” kategorileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu (p değerleri $< .05$) anlaşılmıştır. Alt boyutlar için yapılan diğer Tukey testlerinin sonuçlarına göre ise SYAB için iki [1 saat ve altı ile 3–5 saat arası; 1–3 saat arası ile 3–5 saat arası] ve PİAB için dört [1 saat ve altı ile diğer üç kategori; 1–3 saat arası ile 3–5 saat arası] farklı kategoriler arasında anlamlı farklar (p değerleri $< .05$) bulunmuştur.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları incelendiğinde, SMTÖ puan ortalamalarının hafif düzeyde olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tüm değişkenlerin kategorileri açısından bakıldığında ise SYAB, ÖİAB ve SİAB’de görece az da olsa olumsuz, PİAB’de ise olumlu tutumlara sahip oldukları anlaşılmıştır. SİAB’nin görece düşük çıkmasında COVID-19 süreciyle birlikte bireylerin bakış açıları, yaşam tarzları ve beklentilerindeki olası farklılaşmanın etkili olabileceği düşünülmektedir. Öte yandan PİAB’nin analiz edilen hemen her değişken açısından olumlu ve en yüksek değerlerde bulunması, beklentilere paralel olarak sosyal bir varlık olan bireyler için paylaşım ihtiyacının her durumda önemli bir ihtiyaç olduğuna işaret etmektedir.

Sosyal medya tutumu sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirildiğinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Dönel Akgül vd. (2018), Ök (2013), Üksel (2015) ve Yetiş (2018) de çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışmaya katılan fen bilgisi öğretmen adayları arasında üst sınıflarda öğrenim görenler, alt sınıflarda öğrenim görenlerden farklı olarak hem COVID-19 öncesinde hem de sonrasında aynı bölümde bulunmuş ve uzaktan eğitim sürecini de deneyimlemişlerdir. Bu nedenle, sınıf düzeyi açısından öğretmen adaylarının tutumları arasında anlamlı bir fark olabileceği düşünülmüştür. Alanyazındaki belirtilen diğer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da sınıf düzeyi açısından bir fark bulunmamasının COVID-19 sürecinin bu bağlamda tutumlar üzerinde bir etkisi olmadığını mı gösterdiği, yoksa verilerin yüz yüze eğitime dönüş sonrasında toplanması ve COVID-19 sürecinin ilk şok etkisinin atlatılmış olması nedeniyle mi bir fark bulunmadığı belirsizdir. Bu durumda, fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT'leri arasında sınıf düzeyi açısından fark olmadığı açık olup sosyal medyanın öğretmen adayları için sınıf düzeyi fark etmeksizin yaşamın vazgeçilmez temel taşlarından biri haline dönüştüğü düşünülebilir. Diğer yandan Bostancı'nın (2010) iletişim fakültesi öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise sınıf ilerledikçe blog kullanımının arttığı bulunmuştur. Bu farklı sonuca ulaşılmasında farklı fakültelerden öğrencilerle çalışılmasının bir etken olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Akyürek (2020) de lise öğrencilerinin sosyal medyaya yönelik tutumlarında SMTÖ'de sınıf düzeyleri açısından bir farklılık bulmamış, ancak boyutlara göre değişmekle birlikte tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulmuştur.

SMKİT'ler cinsiyet değişkenine göre analiz edildiğinde, kadın öğretmen adaylarının sosyal medya tutumlarının SMTÖ, ÖİAB ve özellikle PİAB'de erkeklere göre daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Altunbaş ve Kul (2015) da farklı ölçek kullanarak yaptıkları çalışmalarında bazı benzer sonuçlar elde etmiştir. Ancak Koçer'in (2012) çalışmasında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre sosyal medyayı çok daha fazla kullandıkları belirtilmiştir. Sinap (2022) sadece SYAB'de erkekler lehine anlamlı bir fark bulurken diğer alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmadığını belirtmiştir. Akçay (2011) ve Doğruluk (2017) tarafından yapılan çalışmalarda ise herhangi bir fark gözlenmemiştir. Argın'ın (2013) araştırmasındaki sosyal yalıtım ve sosyal yeterlilik açısından elde edilen benzer bulgular da dikkat çekicidir. Ayrıca Acar ve Yenmiş (2014) cinsiyet bağlamında sosyal ağların kullanımı arasında bir ilişki olmadığını bulmuştur. Yine bu çalışmadan farklı olarak Çiftçi (2018) araştırmasında sosyal medya araçlarının kullanımı bağlamında erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha bağımlı olduğu, erkek öğrencilerin sosyal medya kullanımında kontrollü davranmadıkları ve kendileriyle çatışma içinde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına ek olarak, kadınların erkeklere göre sosyal medya kullanımına daha bağımlı olduğuna dair sonuçlar da bulunmaktadır (Deniz & Gürültü, 2018; Kıran, Küçükboşancı, & Emre, 2020). Sonuç olarak, farklı zamanlarda, farklı araçlarla ve farklı gruplarla yapılan çalışmaların cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlar vermesi şaşırtıcı değildir. Üstelik sosyal medyanın kullanım kolaylığı, sosyal medya platformlarının dijital teknolojide sunduğu olanaklar, platformlara kolay

erişilebilirlik ve ücretsiz abonelikler gibi pek çok nedenden ötürü sosyal medya tutumlarının olası cinsiyet ayrımı ortadan kalkmış olabilir. Bu durum değerlendirilirken, bu çalışmada olduğu gibi özellikle PİAB ve ÖİAB’de kadınlar lehine bir fark varken, diğer boyutlarda cinsiyet değişkeni açısından bir fark olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer bir deyişle, genel tutumlara dayalı karşılaştırmalar alt boyutlardaki farklılıklardan da kaynaklanmış olabilir. Belki de alt boyutlar bazında yapılan çalışmalarla oluşturulacak bir alanyazınla daha tutarlı ve sağlıklı bir değerlendirme yapmak mümkün olacaktır.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları üniversite değişkenine göre incelendiğinde, aynı ilde farklı üniversitelerde öğrenim görenlerin SMTÖ ve tüm alt boyutlarındaki SMKİT’leri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, katılımcı grubun görece homojen olması nedeniyle beklentilere uygun bir sonuçtur. İlgili alanyazında COVID-19 pandemi dönemi öncesi karşılaştırma yapılabilecek birebir benzer başka bir çalışma olmadığı için bu durumun değişip değişmediği hakkında sağlıklı bir sonuca varmak olası değildir. Sadece Dönel Akgül vd. (2018) farklı şehirlerdeki üniversitelerde öğrenim gören fen bilgisi öğretmen adayları ile farklı bir ölçekle gerçekleştirdikleri çalışmalarında üniversite değişkeni açısından tutum puanları arasında anlamlı bir fark bulamadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının SMKİT’leri sosyal ağ üyeliği sayısına göre analiz edildiğinde, SMTÖ ve tüm alt boyutlarında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum çalışmada incelenen altı değişkenden sadece “sosyal ağ üyeliği sayısı” değişkeni için gerçekleşmiştir. Bu değişkenin kategorileri arasında oluşan farklılıklar boyut bazında değişmekle birlikte ortak sonuç, bir üyeliği olanların tutumlarının birden fazla üyeliği olanlara göre daha düşük olduğudur. Özellikle dördüne de üye olanların tutumları genel olarak daha yüksektir. Bu bağlamda, Akyürek (2020) ve Yetiş (2018) sosyal ağ üyeliği olanlar ile olmayanlar arasında ÖİAB dışındaki tüm alt boyutlarda anlamlı farklılıklar bulmuştur. Doğruluk (2017) ise SYAB hariç tümünde farklar bulduğunu belirtmiştir. Kırmık vd. (2018) de PİAB ve ÖİAB’de sosyal ağ üyeliği olanlar lehine anlamlı farklılıklar tespit etmiştir. Tüm bunlar değerlendirildiğinde; bu çalışmada kapsamında diğer çalışmalardan daha fazla olarak tüm boyutlarda anlamlı farkların bulunması, COVID-19 sürecinin bu durum üzerinde etkisi olabileceğini düşündürmektedir. Elbette bu bulgunun fen bilgisi öğretmen adayları için iyi mi yoksa kötü mü olduğu tartışılabilir. Çünkü öğretmen adaylarının gerçek hayattan uzaklaşıp sanal ortamlarda daha fazla gezinmesi ve etkileşimde bulunması, yalnızlık ya da depresyon duygularını artırmış olabilir. Ya da daha olumlu bir yaklaşımla, iyi bir fen öğretmeni olmanın gerekliliklerinden biri olan güçlü sosyal iletişim becerilerine bağlanabilir. Çünkü fen bilgisi öğretmen adayları hem alanlarının gereklilikleri doğrultusunda etkinlikleri ve gündemi takip etmeli hem de yaşam temelli eğitim için sosyal bilgi birikimine sahip olmalı ve eğitimin tüm paydaşlarıyla yakın iletişim içinde olmalıdır. Öğretmen adaylarının sosyal medyada her türlü

etkinlikten haberdar olmak ve arkadaşlarıyla kopukluk yaşamadan paylaşım yapmak istedikleri hesaba katıldığında ikinci durumun daha olası olduğu düşünülmektedir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının SMKİT'leri interneti kullanım amaçlarına göre incelendiğinde, SMTÖ ile SYAB ve PİAB'de anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Genel olarak, değişkenin kategorileri arasında oluşan farkların çoğunda “sosyal ağ” olarak kullanımın yer bulduğu anlaşılmıştır. Katılımcıların öğretmen adayı olması dolayısıyla internet kullanım amacı açısından “araştırma-ödev” kategorisinin daha baskın olması beklenmiş ancak yine bireylerin genel tercihleri ile uyumlu olarak internet kullanımının daha çok “sosyal ağ” amaçlı olduğu anlaşılmıştır. Doğruluk (2017) SMTÖ, SYAB ve PİAB'de ve bu çalışmadaki benzer kategoriler arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur. Kırmık vd. (2018) de 4. sınıf öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada yine sadece SYAB ve PİAB'de farklılık tespit etmiştir. Yetiş (2018) ise SYAB, PİAB ve ÖİAB'de “sosyal ağ” kategorisi lehine anlamlı farklar bulunmuş olup bu farkların ilk iki alt boyutta hem “sosyal ağ ile araştırma-ödev” hem de “sosyal ağ ile oyun-eğlence” kategorileri arasında, ÖİAB'de ise sadece “sosyal ağ ile oyun-eğlence” kategorileri arasında oluştuğunu belirlemiştir.

Fen bilgisi öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları sosyal medya kullanım süresi açısından değerlendirildiğinde, değişkenin kategorileri arasında SMTÖ ile SYAB ve PİAB'de anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Genel olarak, sosyal medyada çok zaman geçirenler ile sosyal medyada daha az zaman geçirenlerin SMKİT'leri birbirinden anlamlı derecede farklıdır. Özellikle PİAB'deki farklılaşmanın daha belirgin olduğu görülmüştür. Paylaşım ihtiyacı doğrultusunda sosyal medya kullanım süresi yüksek olanlar ile tutumları pozitif bir ilişki içerisindedir. Bu durum fen bilgisi öğretmen adayları açısından değerlendirildiğinde, COVID-19 süreci ile iyice azalan sosyal iletişimlerini artırma, yeni arkadaşlar edinme, duygularını paylaşabilme, gündemi takip edebilme, varlıklarını gösterme, dönüt alma-verme gibi sosyal ihtiyaçlarını ve yetkinliklerini karşılayabilme çabası olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda Doğruluk (2017) da günlük altı saat veya üzerinde interneti kullananların 2-4 saat arasında veya iki saatin altında kullanımları olan öğretmen adaylarına göre anlamlı derecede yüksek tutum puanlarına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akyürek (2020) ise lise öğrencileri ile yaptığı çalışmada, bu çalışmadan tek fark olarak ÖİAB'yi de anlamlı bulmuştur. Öğretmenlerle ilişki bağlamında, bu farklı bulguda farklı öğrenim düzeyinde bir grupla çalışılmış olmanın ve COVID-19 sürecinin etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca Dönel Akgül vd. (2018) ise sosyal kullanım süreleri farklı olanların tutumları arasında bir farklılık tespit etmemiştir.

Araştırmanın tüm bu sonuçlarına çalışmanın sınırlılıkları dâhilinde ihtiyatla yaklaşmakta fayda vardır. Elde edilen sonuçların bu çalışmaya katılan 401 katılımcıdan SMTÖ ile elde edilen verilerle sınırlı olduğu ve tüm fen bilgisi öğretmen adaylarının 23 maddelik SMTÖ'yü sıkılmadan, aynı özen, samimiyet ve doğrulukla doldurduklarının varsayıldığı unutulmamalıdır. Bu bağlamda çalışmanın sonuçlarına

paralel olarak geliştirilen öneriler şunlar olabilir: İlk olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının çeşitli sosyal medyaları kullanım alışkanlıkları, bu çalışmada incelenmek için belirlenen değişkenlerden daha farklı olanlar ile yinelenebilir. İkinci olarak, farklı şehir, farklı bölge, farklı düzey, farklı üniversite ve farklı bölümler üzerinden ilgili evreni iyi temsil edebilecek örneklerle benzer değişkenleri incelemeye yönelik araştırmalar yapılabilir. Üçüncüsü, sosyal ağ üyeliği sayısının SMKİT'leri mi yoksa SMKİT'lerin sosyal ağ üyeliği sayısını mı etkilediği uygun desenli kurgulanmış çalışmalar ile araştırılabilir. Dördüncüsü, interneti sosyal ağ, oyun ve eğlence amaçlı kullanmanın yanı sıra özellikle öğretmen adaylarının araştırma ve ödev amaçlı daha etkin kullanmaları için eğitsel oyunlar, teşvik edici paneller, konferanslar, yeni, uygulanabilir, etkili yöntemler vb. bağlamında plan, çalışma ve araştırmalar yapılabilir. Beşinci olarak, öğretmen adaylarının ilgi, tutum, davranış, bilgi, başarı, sağlık vb. açılardan eğitimlerine zarar vermeyecek şekilde ideal sosyal medya kullanım süresi üzerine derinlemesine araştırmalar yapılabilir. Son olarak, bu çalışmada kullanılan ölçeklerin ya da benzer başka ölçeklerin kullanıldığı çalışmalarda sadece ölçeklerin genel puanlarına değil, varsa alt boyutlarına da özel önem verilerek daha detaylı çalışmalar yapılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Her iki yazar da problemin belirlenmesi, alanyazın incelemesi, veri toplama işlemi ve verilerin analizi süreçlerinde birlikte çalışmıştır. Uygulama süresince verilerin toplanması işlemini birinci yazar yürütmüştür. Her iki yazar da çalışmanın son halini dikkatlice okumuş ve onaylamıştır. Bu makale, birinci yazarın ikinci yazarın danışmanlığında yürüttüğü tez çalışmasından üretilmiştir. Çalışma Hacettepe Üniversitesi Akademik Etik Kurulundan alınan 02.11.2021 tarih ve E-35853172-300-00001845690 numaralı etik kurul izni ile yürütülmüştür.

Kaynakça

- Acar, S., & Yenmiş, A. (2014). Eğitimde sosyal ağların kullanımına ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeye yönelik bir araştırma: Facebook örneği. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, Bürokon Özel Sayısı, 55–66.
- Akçay, H. (2011). Kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı bağlamında sosyal medya kullanımı: Gümüşhane Üniversitesi üzerine bir araştırma. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 33, 137–161.
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405–421.
- Aküzüm, C., & Saraçoğlu, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (32), 803–817.
- Akyürek, M. İ. (2020). Lise öğrencilerinin sosyal medya kullanımı ve sosyal medyaya ilişkin tutumları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 58–92.

- Altunbaş, F., & Kul, M. (2015). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımlarına yönelik bir araştırma: Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (51), 414–423.
- Argın, F. S. (2013). *Ortaokul ve lise öğrencilerinin sosyal medyaya ilişkin tutumlarının incelenmesi (Çekmeköy örneği)* (Tez No. 327660) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aslan Efe, H. (2017). Fen alanları öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 191–213.
- Balcı, Ş., & Baloğlu, E. (2018). Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişki: Üniversite gençliği üzerine bir saha araştırması. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (29), 209–234. <https://doi.org/10.16878/gsuilet.500860>
- Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 276–295. <https://doi.org/10.26466/opus.470118>
- Bostancı, M. (2010). *Sosyal medyanın gelişimi ve iletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları* (Tez No. 258186) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417–434.
- Deniz, L., & Gürültü, E. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 355–367. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.389780>
- Doğruluk, S. (2017). *Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım alışkanlıkları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 451774) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dönel Akgül, G., Geçikli, E., & Sungur, S. (2018). Öğrenme ortamı olarak sosyal medya: Fen bilgisi öğretmen adayları örneği. *Kesit Akademi Dergisi*, (16), 243–262.
- El Takach, S. (2022). A two-year follow-up case study on pre-service science teachers' attitudes towards online learning and academic achievement in science education courses. *International Journal of Technology in Education and Science*, 6(4), 585–601. <https://doi.org/10.46328/ijtes.403>
- Ezer, F., & Aksüt, S. (2022). Covid-19 sürecinde eğitim bilişim ağı'nın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci ve veli görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(34), 423–458. <https://doi.org/10.35675/befdergi.772762>
- Faiz, M., & Karasu Avcı, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medyaya yönelik tutumları. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 146–166.
- Görü Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: Ters-yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 1(2), 24–48.
- Kalemkuş, F., & Türel, Y. K. (2022). Ortaokul, lise ve üniversite öğrencilerinin sosyal medya tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 9(1), 101–133.
- Kara, T. (2013). *Sosyal medya endüstrisi* (1. baskı). Beta Yayınları.

- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler* (Genişletilmiş 27. baskı). Nobel Yayınevi.
- Kıran, S., Küçükboğancı, H., & Emre, İ. E. (2020). Sosyal medya kullanımının kişiler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(4), 435–441.
- Kırnık, D., Pepeler, E., & Özbek, R. (2018). Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanımına ilişkin tutumları: Malatya il örneği. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 25–45.
- Kilis, S., Rapp, C., & Gülbahar, Y. (2014). Eğitimde sosyal medya kullanımına yönelik yükseköğretim düzeyindeki öğretmenlerin algısı: Türkiye-Almanya örnekleme. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 3(3), 20–28.
- Koç, A., & Ayık, Y. Z. (2017). Sosyal medya destekli eğitim: 6. ve 7. sınıf fen bilimleri ve İngilizce derslerinde sosyal ağ kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Avrupa Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(10), 7–19.
- Koçer, M. (2012). Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin internet ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, (18), 70–85.
- Lau, W. W. (2018). Relationships between pre-service teachers' social media usage in informal settings and technological pedagogical content knowledge. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12), Article em1611. <https://doi.org/10.29333/ejmste/94228>
- McLoughlin, C., & Lee, M. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In R. Atkinson, C. McBeath, & A. Soong Swee Kit (Eds.), *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings Ascilite Singapore 2007* (pp. 664–675). Centre for Educational Development, Nanyang Technology.
- Menteşe, M. (2013). *Sosyal medya ortam ve araçlarının eğitimde kullanımına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri* (Tez No. 339074) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric Theory* (2nd ed.). McGraw Hill.
- Otrar, M., & Arın, F. S. (2015). Öğrencilerin sosyal medyaya ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 391–403.
- Ök, F. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve motivasyonları* (Tez No. 327965) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Öztürk, M. F., & Talas, M. (2015). Sosyal medya ve eğitim etkileşimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(1), 101–120.
- Ricciardelli, L. A., Quinn, A. E., & Nackerud, L. (2021). Human behavior and the social media environment: Group differences in social media attitudes and knowledge among US social work students. *Social Work Education*, 40(4), 473–491.
- Sinap, V. (2022). Examination of the social media users' attitude concerning social media. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(22), 76–95.
- TDK (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 17 Ocak 2023 tarihinde alındı.

- Toraman, S., & Alcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, (56), 11–22.
- Tut, E., & Çevik Kansu, C. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 443–459. <https://doi.org/10.35675/befdergi.748339>
- Uyar, E., Meydan, A., & Uyar, Ü. (2022). Küreselleşmenin medya ve sosyal medya üzerinden yarattığı toplumsal değişme ve yabancılaşmanın öğretmen görüşleri ile incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 341–351.
- Üksel, S. (2015). *Kullanımlar ve doyumlar kuramı çerçevesinde sosyal medya kullanımı: Sakarya Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma* (Tez No. 393129) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yetiş, Ü. (2018). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları ile e-öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Tez No. 521613) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi-Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

In recent years, in parallel with developments in information technologies and the field of the internet, it has been observed that the level of use of internet tools, especially among young people, has increased. Social media applications are at the forefront of the applications that young people use most in the internet environment. In studies (Aktan, 2018; Baz, 2018), it is stated that the prevalence of social media use has increased, especially among university students, and that even the use of social media among university students has reached the level of addiction. This is considered a phenomenon that brings with it negativities such as loneliness, social isolation, depression, and low academic achievement (Balcı & Baloğlu, 2018).

Although excessive use of social media applications for purposes other than their intended purpose brings along many problems, there are also areas where the use of social media is beneficial. Education is one of these areas. It is stated in the studies that social media should be used in education as it contributes to the academic and professional development of students. This situation has paved the way for an increase in research on the use of social media in education in recent years (Kilis, Rapp, & Gülbahar, 2014). Although there were various studies being conducted around the world, it is thought that the number of studies on attitudes towards social media use (ATSMU) in our country was not sufficient. Moreover, considering the possible changes after the COVID-19 pandemic, it may be beneficial to reconsider and examine pre-service science teachers' ATSMU in terms of some selected variables, which was the main research question of this research. The six research questions of this study were related to specific analyses of the variables class level, gender, university, number of social network memberships, internet usage purpose, and duration of social media use.

The study group for this descriptive survey research consisted of pre-service science teachers studying at two public universities in Ankara (the capital of Turkey) in the 2021–2022 academic year. A total of 401 pre-service teachers participated in the research. The majority of the participating university students were women (84.29%). When examined in terms of class level, it was understood that at least 70 pre-service science teachers from each class participated in the study. The personal information form, which was used to collect information about six variables, and the Social Media Attitude Scale (SMAS) were used as data collection tools. This 23-item and five-point (strongly disagree, disagree, undecided, agree and strongly agree) Likert-type SMAS consisted of four sub-dimensions: “Social Competence” sub-dimension (SCSD), “Need for Sharing” sub-dimension (NSSD), “Relationship with Teachers” sub-dimension (RTSD) and “Social Isolation” sub-dimension (SISD). The Cronbach’s alpha reliability coefficients for the SMAS and its sub-dimensions were found to be .85, .74, .80, .81, and .79 in the original, respectively, and the relevant values in this study were found to be .83, .74, .79, .81, and .83, respectively. The data obtained face-to-face were analyzed using various descriptive methods, including factor analysis, 10 independent samples *t*-tests, 20 ANOVAs, and 11 Tukey tests.

Within the scope of this study, inferential statistical analysis for the data related to the SMAS and its sub-dimensions were made over total scores. But, pre-service science teachers’ average standard scores out of five in the SMAS and its sub-dimensions were used instead of total scores in order to make a general descriptive evaluation and comparison in terms of six variables. For this, the total scores in the SMAS and its sub-dimensions were divided into the number of items that differed from each other (23, 6, 8, 3, and 6), and scores were obtained for each of them out of five separately. Thus, these descriptive data were created by calculating 100 average scores for a total of 20 categories of six variables.

When all these descriptive data were examined, it was concluded that the mean SMAS scores were slightly positive, although they all varied between 2.04 and 3.82. These lowest and highest two averages occurred in the variable of duration of social media use. The averages obtained in all 20 categories separately for each of the SCSD, RTSD, and SISD were relatively low and ranged from two (disagree) to three (undecided). In terms of the NSSD, all were slightly more positive, with averages between three (undecided) and four (I agree). When compared in terms of sub-dimensions, it is outstanding that the highest averages in all 20 categories in six variables occurred in NSSD and the lowest averages in SISD in general (17 out of 20 categories). For the SMAS, data below three (neutral) were obtained in only three categories. Female pre-service teachers’ RTSD and especially NSSD averages were higher than those of males. It was also understood that the averages for the categories of the university variable were close to each other. In terms of the number of social network memberships, the purpose of internet use, and the duration of social media use, it was also seen that the data calculated especially for NSSD differs between the categories of the relevant variables.

Independent samples *t*-tests for the SMAS and its sub-dimensions were not significant for the university variable, but they were significant in favor of women for the gender variable. As a result of the analysis of variances made in terms of class level, number of social network memberships, purpose of internet use, and duration of social media use for the SMAS and its sub-dimensions, statistically significant differences were not found only in the class level variable. In the variable of the number of social network memberships, there were significant differences in both the SMAS and all its sub-dimensions. In the variables of internet use purpose and duration of social media use, significant differences were found in both the SMAS and the sub-dimensions SCSD and NSSD. According to the significant ANOVA results, 11 Tukey tests were conducted to determine from which group or groups the difference originated. Accordingly, various suggestions were made within the scope of the findings.

Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğindeki Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Alper Özocak*, Türkan Argon**

Makale Geliş Tarihi: 04.04.2023

Makale Kabul Tarihi:20.05.2023

DOI: 10.35675/befdergi.1275499

Öz

Bu çalışmanın amacı, Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde yer alan kariyer basamaklarının öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve motivasyonlarını nasıl etkilediğini belirlemektir. Olgu bilim deseninin benimsendiği araştırmanın çalışma grubunu 2021/2022 eğitim öğretim yılında Bolu ili Dörtdivan ilçesinde görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda kariyer basamakları uygulamasından 1 katılımcının memnun olduğu, 5 katılımcının tamamen hoşnutsuz, 10 katılımcının ise çekimser görüş belirttiği belirlenmiştir. Katılımcılara göre uygulamanın olumlu yönleri mesleğin itibarına katkı, öğretmenleri kişisel gelişim ve lisansüstü eğitime teşvik, maddi katkı, özlük haklarını geliştirme vb. şeklindedir. Olumsuz yönleri ise uygulama şekli, mesleki dezenformasyon ve özlük haklarında yaşanan karmaşa ve kayıptır. Motivasyon açısından uygulama katılımcıların 3'ünün motivasyonu artırırken, 1'ini azaltmış, 12'sinde ise herhangi bir etki oluşturmamıştır.

Anahtar Kelimeler: Aday öğretmenlik ve kariyer basamakları yönetmeliği, kariyer basamakları, öğretmen

Investigation of Teachers' Opinions on Career Steps in the Regulation on Candidate Teaching and Career Steps

Abstract

The aim of this study is to determine how teachers perceive the career steps in the Regulation on Candidate Teaching and Career Steps and how they affect their motivation. The study group of the research, in which the case science pattern is adopted, consists of 16 teachers working in Dörtdivan district of Bolu province in the 2021/2022 academic year. As a result of the research, it was determined that 1 participant was satisfied with the career ladder application, 5 participants were completely dissatisfied and 10 participants abstained. According to the participants, the positive aspects of the practice are contribution to the reputation of the profession, encouraging teachers to personal development and graduate education, financial contribution, improving personal rights, etc. The negative aspects are the way it is applied, professional disinformation and confusion and loss of personal rights. In terms of motivation,

* Millî Eğitim Bakanlığı, Bolu, Türkiye, alper.kys@gmail.com, ORCID: [0000-0002-9570-7441](https://orcid.org/0000-0002-9570-7441)



** Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bolu, Türkiye, argon_t@ibu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-0744-8647](https://orcid.org/0000-0002-0744-8647)

Kaynak Gösterme: Özocak, A., & Argon, T. (2023). Aday öğretmenlik ve kariyer basamakları yönetmeliğindeki kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 745-766.

the application increased the motivation of 3 of the participants, decreased 1, and did not have any effect in 12 of them.

Keywords: *Candidate teaching and career steps regulation, career steps, teacher*

Giriş

Var oluş sebepleri hedeflerini yerine getirmek olan örgütlerin, hedeflerine ulaşmalarında insan kaynakları yönetim uygulamaları önemli bir yer tutmaktadır. Bu uygulamalar arasında işgörenlerin işe alınmaları, eğitimleri, geliştirilmeleri, kariyer süreçleri, motivasyonlarının sağlanması ve performanslarının değerlendirmesi gibi pek çok süreç ve uygulama yer almaktadır (Şirin, Erdoğan & Mülazımoğlu, 2010). Belirtilen uygulama ve süreçlerle birlikte işgörenlerin buldukları örgütte gelişim, yükselme, saygınlık kazanma gibi ihtiyaçlarını karşılama imkânına sahip olabilmeleri ise hem örgütün hedeflerine ulaşabilmesini kolaylaştırmakta hem de çalışanların daha verimli ve etkili olabilmelerini sağlamaktadır (İnanlı & Gılıç, 2020). Eğitim kurumları da örgütsel açıdan ele alındığında öncelikle eğitsel hedefleri gerçekleştirmeyi amaç edinen yapılardır.

Eğitimin en temel hedefi toplumun topyekûn kalkınması ve refah seviyesinin yükselmesidir. Diğer bir ifade ile toplumun kalkınması, refah seviyesinin yükselmesi ve çağın gereksinimlerine cevap verebilmesi ancak başarılı ve etkili bir eğitim sistemi ile mümkündür. Etkili bir eğitim sisteminin yolu da etkili ve başarılı öğretmenlerden geçmektedir. Başarılı öğretmenler, toplumun eğitimden beklentilerine, insanların gelişimlerine rehberlik eden, çağdaş bilgi birikimine sahip öğretmenler olup (Göksoy, Sağır & Yenipınar, 2014), yetiştirecekleri sağlıklı, mutlu, başarılı bireylerle toplumu geliştirip kalkınmasını sağlayacaklardır (Bilgin, 2014). Bununla birlikte zaman ilerledikçe toplumda ve yetiştirilecek bireylerde aranılacak ihtiyaçlar çeşitlenmekte ve artmakta, buna paralel olarak öğretmenlik mesleği ve mesleğin gerektirdiği nitelikler de her geçen gün farklılaşmaktadır (Yılman, 2006). Bu durum ne kadar yeterli bir lisans eğitimi alıp mezun olsalar da mesleğe başlayan öğretmenlerin bir süre sonra toplumun ve çağın ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz kalabileceklerinin göstergesi de sayılabilir. Bu ihtiyaç doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı da öğretmenlerin kendilerini mesleki kariyerlerinin sonuna kadar geliştirmeleri, bu yolla yetiştirilecek öğrencilerin alacakları eğitimin kalitesini artırmak amacıyla (Kaya, 2008); 14.02.2022 tarih ve 31750 sayılı Resmî Gazetede 7354 Sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu ve ardından 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı Resmî Gazetede 39517 Sayılı Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğini yayınlamıştır. Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme uygulaması, kamuoyunda büyük beklentiler oluşturularak uzun süredir gündemden düşmeyen ve beraberinde birçok tartışmayı getirmiş bir uygulamadır. Zira bu uygulama, 13/8/2005 tarih ve 25905 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğinin ikinci kez uygulamaya geçirilmiş şeklidir. Belirtilen bu yönetmelik üzerinde bir hayli tartışma yaşanan ve davalara neden olan bir uygulamadır. Uygulamanın en çok tartışılan kısımları; öğretmen kadro sayısı içinde uzman öğretmenlere %20, başöğretmenlere %10 oranında kısıtlama getirmesi,

kariyer basamaklarında yükselmeye kıdem, eğitim, etkinlikler ve sicil gibi kriterlere yer vermesi şeklinde olmuştur. Yapılan itirazlar sonucunda Anayasa Mahkemesi'nin kararıyla yönetmelikte sınava girecek adaylarda 7 yıllık kıdem şartı hükmü kaldırılmış ve yüzde 20'lik kontenjan oranı da iptal edilmiştir. Mahkeme süreci sonucunda uygulama, MEB tarafından herhangi bir gerekçe gösterilmeyip, açıklama yapılmadan uygulamadan kaldırılmıştır. Geçici olarak rafa kaldırılan uygulama 14.02.2022 tarihli “Öğretmenlik Meslek Kanunu” ve 12.05.2022 tarihli “Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği” ile tekrar hayata geçirilmiştir. Adı geçen kanun ve yönetmelik kariyer basamaklarını; “Öğretmenlik; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır” (Resmî Gazete, 2022) şeklinde tanımlamıştır.

Kariyer, Türk Dil Kurumu Sözlüğünde “Bir meslekte zaman ve çalışmayla elde edilen aşama, başarı ve uzmanlık” ya da “Bireyin çalışma yaşamı boyunca işiyle ilgili adım adım ve sürekli olarak ilerlemesi, deneyim ve yetenek kazanması” anlamlarına gelmektedir (TDK, 2022). Geleneksel bakış açısına sahip kariyer kapsamına giren bu tanımlamalar günümüzde daha çok kişilerin sadece iş yaşamında kazandığı bilgi, beceri ve deneyimi değil, aynı zamanda hayatının her alanında deneyimlediği durumlar ve edinimler olarak da düşünülmektedir (İnanlı & Gılıç, 2020). Çalışanın kendine çizdiği bir yol olarak da düşünülebilecek kariyer, çalışanın örgüte sağlıklı şekilde uyum göstermesini sağlarken, yeterliliklerini ortaya koyup, fizyolojik, psikolojik, sosyal ve duygusal pek çok ihtiyacının da tatminine katkı sağlamaktadır. Çalışanlar açısından oldukça önemli olan bu süreç örgütlere bir takım sorumluluk ve yeni görevler yüklemiştir. Her manada farklılaşan koşullara uyum gösterme çabasında olan örgütler başarılı bir şekilde hayatta kalmak için ortaya çıkan değişimleri takip etmek, sahip olduğu nitelikli insan kaynağını elinde tutmak ve geliştirmek için kariyer sürecine daha fazla önem vermek durumunda kalmışlardır. Bu doğrultuda çalışanların motive olmasını sağlayan olanaklar arasında önemli bir yer tutan yükselme olanakları, saygınlık kazanma, maaş artışı ve personel gelişimi gibi uygulamalar kariyer yönetiminin önemli bir faktör olarak örgütlerde yer bulmasını sağlamıştır (Delipoyraz, 2009).

Türk eğitim sisteminde kariyer uygulamaları genel olarak değerlendirildiğinde ise hem çalışan hem de örgütsel açıdan mükemmel bir şekilde işlemediği aşikârdır. Eğitim sisteminin iyileştirilip geliştirilmesi adına sık meydana gelen değişiklikler bu duruma ispat niteliğindedir. Millî Eğitim Bakanlığının, eğitim sisteminde mevcut sorunların çözülebilmesi kapsamında yaptığı uygulamalardan biri olan kariyer basamakları uygulaması da bu kapsamda yapılan çalışmalardan biri olduğu söylenebilir. Nitekim Bakanlık kariyer basamakları uygulaması ile hem öğretmenlerin niteliğini, itibarını ve ekonomisini geliştirmeyi hedeflemekte hem de bu yolla eğitimin niteliğini artırmayı amaçlamaktadır (Bilgin, 2014). Bu uygulama ile öğretmenlerin değişimlere daha kolay ve etkili uyum sağlamasını, yeteneklerini daha iyi kullanmasını amaçlarken, daha da önemlisi öğretmenleri mesleki monotonluktan kurtararak sürekli olarak değişip gelişmesine zemin oluşturmaktadır (Demir, 2011). Dolayısıyla eğitimde beklenen kalitenin sağlanması ve hedeflerin

gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin işinin uzmanı olması ihtiyacına cevap vermek için (Küçük & Aksakal, 2007), doğru şekilde planlanıp uygulamaya geçirilecek kariyer basamakları bir araç olarak görev alacak, bunu yaparken de öğretmenlerin motivasyonlarının sağlanmasında bir kaynak olarak yer alacaktır (Bilgin, 2014). Kariyer basamakları uygulaması aynı zamanda özünde öğretmenleri motive etmeye ve onları hedeflere doğru harekete geçirmeye yönelik bir uygulamadır (Gümüşeli, 2005, aktaran Çelikten, 2008). Bu sayede eğitim örgütlerinin hedeflerine ulaşmasında kilit role sahip olan ama sağlanması oldukça güç olan öğretmenlerin motivasyonu için de önemli adımlar atılmış olacaktır.

Türk millî eğitim sisteminin bazı sorunlarına çözüm olması beklenen kariyer basamakları uygulaması, bu beklentiyle birlikte aynı zamanda birçok sorunu birlikte getirmiş ve tartışmalara neden olmuştur (Güven & Güven, 2019). 2022 yılında Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliğinin yürürlüğe girmesi ile sorunlar tekrar gündeme gelmeye başlamıştır. Örneğin mesleği profesyonelleştirmeyi güden Öğretmenlik Meslek Kanununa sadece maddî açıdan yaklaşıp algı oluşması, merkezi düzeyde kamu bürokrasisinin aldığı kararlardan eğitim çalışanlarının özellikle de öğretmenlerin psikoloji, motivasyon, huzur ve mutluluklarının doğrudan etkilenmesi arka planda kalıp yerel ihtiyaçların göz ardı edilmesi (Altan & Özmuşul, 2022), mesleki tecrübeyi dikkate almadan sınavla yükselmenin sağlanacak olması gibi tartışmalar hala tam olarak cevap bulamamıştır. Bu yüzden yapılan bu çalışma ile öğretmenlerin 12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde yayınlanan öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışma öğretmenlerin, yönetmelikte belirtilen kariyer basamaklarını nasıl algıladıklarını saptaması açısından önemli görülmektedir. Yönetmeliğin bizzat uygulandığı kitle olan öğretmenlerin kariyer basamaklarına yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinin belirlenmesi, uygulamanın başarılı ve eksik yanlarının tespit edilmesi açısından alanyazına, politika yapıcılara ve uygulayıcılara pratikte fayda sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda yürütülen bu araştırma, 19/10/2022 tarihinde yapılan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavından önce ve sınavın içeriği, zorluk derecesi, verilecek eğitimin içeriği ve süresi vb. durumlar netleşmeden gerçekleştirildiği için, katılımcıların beklenti ve endişelerini de yansıtmaktadır. Bu doğrultuda araştırmanın amacını Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde yer alan öğretmenlik kariyer basamaklarının öğretmenlerde bıraktığı etkiyi belirleyip, olumlu ve olumsuz olarak düşünülen yönlerini, motivasyonlarını nasıl etkilediğini ve sürekliliğine ilişkin görüşlerini belirlemek oluşturmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın Modeli

Bu çalışmada, araştırmanın amacına en iyi hizmet edecek şekilde öğretmenlerin, Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde geçen kariyer basamaklarına yönelik görüşlerini belirlemek ve uygulamanın motivasyonları üzerinde bıraktığı etkiyi ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır.

Araştırma modeli olarak katılımcıların algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı hedefleyen, farkında olunan ancak derinlemesine bir kavrayışa sahip olunmayan olgu ve durumlara odaklanmayı sağlayan (Ersoy & Saban, 2016) olgu bilim (fenemenoloji) modeli benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021/2022 eğitim öğretim yılında Bolu ili Dörtdivan ilçesinde farklı kademelerde görev yapan 16 öğretmen oluşturmaktadır. Göreli olarak küçük bir örneklem oluşturup, bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak amacıyla öğretmenler maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda farklı kademelerde olan öğretmenlerin görüşleri alınarak mümkün olduğunca çeşitli veri elde edilmeye çalışılmıştır. Katılımcılara ait demografik özellikler şu şekildedir: Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden 16 öğretmen, dörderli gruplar halinde okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise kademesinden belirlenmiştir. Öğretmenlerin 10'u kadın, 6'sı erkektir. Kıdem açısından 10'u 1-10 yıl, 6'sı 10 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Standart ve esnek olması ile belirli bir konuda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlamasından dolayı yarı-yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmekte (Yıldırım & Şimşek, 2016), ilgili alanda derinlemesine bilgi edinmeyi sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2011). Görüşme sorularının hazırlanması sürecinde ulaşılan ilgili literatür taranmış, 2 alan uzmanının görüşü alınmış ve araştırmaya dahil edilmeyen 3 öğretmene ön uygulama yapılmıştır. Anlaşılabilirliği teyit edildikten sonra nihai şekli verilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Katılımcılara görüşme formunda şu sorular yöneltilmiştir:

12.05.2022 tarih ve 31833 sayılı Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde geçen öğretmenlik kariyer basamakları ile ilgili;

1. Bilgi sahibi olduğunuzda neler hissettiniz?
2. Olumlu ve olumsuz/eksik yönlerinin neler olduğunu düşünüyorsunuz? Tavsiye ve beklentileriniz nelerdir?
3. Sizde motivasyonel olarak nasıl bir etki bıraktı?
4. Süreklilik arz edeceğine inancınız nasıldır?
5. Çevrenizdeki öğretmenler üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Verilerin toplanması sürecinde araştırma gönüllülük esasına dayalı olduğu için, katılımcı öğretmenlerle ön görüşme yapıp onayları alınmıştır. Katılımcıların da uygun oldukları zaman diliminde 1 Haziran 2022-12 Haziran 2022 tarihleri arasında yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak, yapılan görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Yapılan bir görüşme yaklaşık olarak 35 dakika sürmüştür. Verilerin toplanması sürecinde belirtilmesi gereken önemli bir husus; verilerin toplandığı tarihlerde uygulamanın henüz gerçekleştirilmemiş olup, nasıl yapılacağına yönelik

belirsizlikler barındırmasıdır. Dolayısıyla toplanılan verilen, kariyerde yükselme uygulamasının gerçekleştirildiği öğretmenlerden toplanan veriler olmayıp, süreç içerisinde bulunan öğretmenlerden toplanan verilerdir.

Verilerin Çözümlemesi

Veriler nitel araştırma yöntemlerinden içerik ve betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, verilerin çözümlenmesi için verilerin hazırlanmasını ve organize edilmesini, daha sonra verilerin kodlanmasını ve kodların organize edilmesiyle veriyi şekiller, tablolar veya tartışma haline getirmeyi amaçlamaktadır (Creswell, 2018). İçerik analizinde ulaşılan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşılrken, betimsel analizle veriler betimlenmekte ve alıntılarla desteklenmektedir. (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda araştırmada önce görüşme verileri metin haline getirilmiş, metinler ses kayıtları ile karşılaştırılarak geçerlik çalışması yapılmıştır. Oluşturulan metinler dikkatli bir şekilde her iki araştırmacı tarafından okunmuş, düzenlenerek verilerin kodlaması yapılmıştır. Her iki araştırmacı tarafından ayrı olarak kodlanmış, bu sayede veri analizindeki kodlamalar arasındaki uyum test edilmiştir. Kodlar araştırmacılar tarafından karşılaştırılmış, benzer kodlar birleştirilmiş ve kodlar organize edilerek ilgili alan yazın ışığında kategoriler ortaya çıkarılmıştır. Kodlar ve kategoriler son halini aldıktan sonra veriler üzerinde betimleme, sınıflama ve yorumlama çalışmaları yapılp ve tartışma metni şeklinde raporlaştırılmıştır.

Geçerlik-Güvenirlik

Araştırmada geçerlik güvenilirlik açısından, kullanılan veri toplama aracımda görüşme sorularının kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla soru oluşturulması sürecinde ilgili literatür taranmış, 2 alan uzmanının görüşü alınmıştır. Soruların kolay anlaşılabilir olması ve anlam düşüklüğü olmaması için bir Türkçe öğretmenine kontrol ettirilmiş, çalışmaya dâhil edilmeyen 3 öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Veri toplama sürecinde toplanan verilerin gizliliğinin esas olacağı katılımcılara ifade edilip samimi görüşlerine ulaşmak ve güvenilir veriler toplamak amaçlanmıştır. Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde kullanılan maksimum çeşitlilik örnekleme ile görüşme sorularına cevap verebilecek katılımcılara ulaşılmasını sağlamıştır. Dış geçerlik için veri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için elde edilen verilerin bir bölümü ise doğrudan alıntı yöntemi kullanılarak, bulgular bölümünde sunulmuştur. Değerlendirmenin kime ait olduğunu belirtmek için, katılımcılara kimliklerinin gizli tutularak K1 ile K16 arasında ardışık kodlar verilmiş, bu formlar saklanmaktadır.

Bulgular ve Yorum

Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Öğretmenlerde Bıraktığı Etki

Katılımcıların Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde geçen öğretmenlik kariyer basamaklarından haberdar olduklarında, edindikleri ilk izlenime yönelik görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Bıraktığı Etkiye Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tema	n	Örnek görüşler
Olumlu	1	“Tabii ki zamanı geldiğinde ben de uzman öğretmen olmak isteyeceğim. Bizim adımıza olumlu bir uygulama.” (K11)
Olumsuz	5	“Kariyer basamakları uygulamasına hiç olumlu bakmıyorum” (K3).
		“Kariyer basamaklarını ilk duyduğunda bende olumsuz bir izlenim bıraktı” (K7).
Çekimser	10	“Uygulama beni hem mutlu etti hem üzdü.” (K1)
		“Kariyer basamakları maddi olarak ve haklar noktasında olumlu fakat beklentilerimizi de tam olarak karşılamadı.” (K6) “İlk başta benim hoşuma gitti. Öğretmen yaş aldıkça, öğretmene verilmiş bir ödül gibi düşündüm. Ta ki sınavı duyana kadar.” (K8)

Tablo 1’e göre katılımcıların görüşleri olumlu, olumsuz ve çekimser olmak üzere üç temada toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun kariyer basamaklarının kendilerinde bıraktığı etkiye yönelik çekimser görüşte oldukları görülmektedir. Olumlu temasında bir öğretmenin bu uygulamadan memnuniyeti söz konusuysen, olumsuz temasında memnuniyetsizlik, çekimser temasında ise katılımcıyı memnun etmekle birlikte memnuniyetsizliğe neden olan durumların varlığı da söz konusudur.

Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Olumlu ve Olumsuz Olarak Algılanan Yönlerine Ait Öğretmen Görüşleri

Katılımcıların ilgili yönetmelikte öğretmenlik kariyer basamaklarına yönelik olumlu görüşleri Tablo 2’te sunulmuştur.

Tablo 2.
Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmenlerin Olumlu Görüşleri

Tema	Kategori	n	Örnek görüşler
Toplumsal	İtibara katkı	4	“Benim görüşüme göre bu uygulama sadece öğretmenlere değil mesleğin itibarına da katkı sağlayacaktır” (K5).
			“Sınava gireceğim. Bundan sonra merkez iyi bir okulda görev yapacağım. Orada isminin önündeki unvan önemli olacak” (K7).
Bireysel	Kişisel gelişim	6	“Tezsiz yüksek lisansa da uzman öğretmenlik verilecek olmasından dolayı birçok arkadaşım tezsiz yüksek lisansa başvurdu. Belki farklı bir amaçla tezsiz yüksek lisansa başvurular ama sonuç olarak bir şeyler öğrenecekler. Bu yüzden de olumlu görüyorum. Yönetmelikten sonra birçok kişi yüksek lisans ve doktora yapacak. Bu da öğretmenlerin kişisel gelişimine olumlu katkısı olacağı anlamına gelir” (K1).
			“Kariyer basamaklarına ulaşmadan önce bir eğitim ve sınav olması, öğretmenlerin teknoloji çağında hızla değişen yeni durumlara uyum göstermesi için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerine yönelik motive edici bir yol açmış olacaktır. Kariyer basamaklarının öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik edici nitelik taşıması da yine olumludur.” (K12)
	Maddi kazanç	5	“Olumlu olarak maddi olarak diğer memurlardan hani sonuçta bir öğretmene zam yapmıyorlar. En azından bu şekilde devlet maddi olarak korumuş gibi duruyor bin lira iki bin lira vererek. En azından maddi olarak olumlu yönü var” (K5).
			“10 yılını doldurunca unvanın ve maaş artırımının olacağı için iyi olacağımı düşünüyorum” (K13).
	Hak savunma	3	“Yapılsın sonuçta bizim haklarımızı korumaya yönelik olduğunu düşünüyorum ama içeriği biraz boş geldi” (K5).
“Kariyer basamaklarının olmasını ve bu basamakların geçilerek maddi ve manevi kazanımlar elde edilmesini olumlu buluyorum” (K12).			
Lisansüstü eğitim	2	“Aynı zamanda kariyer basamaklarının öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik edici bir nitelik taşıması da yine olumludur” (K12).	
Özlük hakkı	1	“Kariyer basamağında yükselen öğretmene 1 derece verilmesi olumlu yanlarından birisi” (K6).	

İlgili yönetmelikte adı geçen öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin katılımcıların olumlu görüşlerine yönelik bireysel ve toplumsal olmak üzere 2 temaya ulaşılmıştır. Toplumsal temasında öğretmenlik mesleğinin itibarına katkı (4 kişi) kategorisine ulaşırlarken; bireysel temasında kişisel gelişim (6 kişi), maddi kazanç (5 kişi), hak savunma (3 kişi), lisansüstü eğitim (2 kişi) ve özlük hakkı (1 kişi) kategorilerine ulaşılmıştır. Katılımcılar kariyer basamakları ile ilgili olarak olumlu

görüşlere nazaran çok daha fazla miktarda olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarına İlişkin Öğretmenlerin Olumsuz Görüşleri

Tema	Kategori	n	Örnek görüşler
Uygulama şekli	Sınav yapılması	16	<p>“Sınava girmeyi düşünmüyorum. Adı bile ürkütücü. Zaten sınava gir gir sıkıldık artık. Sınav düşünmüyorum artık.” (K3)</p> <p>“Sürekli öğretmenleri bir eğitime ve bir sınava tabi tutma derdindeler. Bizler kendimizi geliştirmeye çalışan öğretmenleriz. Sınavı çok uygun bulmuyorum. Zaten atanabilmek için bir sürü sınava giriyoruz. Hem alan sınavına giriyoruz hem genel kültür, genel yetenek, mülakattan geçiyoruz.” (K10)</p> <p>“Sınavların gerçekten öğretmenin uzmanlığını ölçecek testler olacağını düşünmüyorum. Ben bir yönetmeliği ezberledim diye diğer fen öğretmeninden daha iyi olmayacağım.” (K9)</p>
	Adil olmaması	2	<p>“X hocama göre adil olabilir belki ama bana göre adil değil. Bence kimseye göre de adil değil. Öğretmen arkadaşım 5 yıl üniversite okumuş, tezsiz yüksek lisans mezunu sayılıyor ve uzman öğretmen olacak ama aynı bölümü eğitim fakültesinde okuyan arkadaşım uzman olamayacak (K16)</p>
Mesleki dezenformasyon	Öğretmeni ayırıştırma	12	<p>“Hiç olumlu bir yanı yok bence. Çünkü direkt olarak ayrımcılık. Zaten herkes aynı emeği veriyor, aynı eğitim almış.” (K3)</p> <p>“Bu şekilde öğretmenlerin zaten yeterince ayırıştırıldığını düşündüğüm için kariyer basamaklarından ziyade bunun o ayırıştırma körukleyici bir şey olduğunu düşünüyorum.” (K9)</p>
	Veli-öğrenci gözünde öğretmeni itibarsızlaştırma	9	<p>“Yarın veliler sınıf öğretmeni seçerken benimki uzman öğretmen, başöğretmen olsun diyecekler. Unvanı olmayan öğretmeni kötü ve başarısız görecekler. Öğrenciler de benzer kıyasa girecekler. Bizim öğretmen uzman öğretmen siz olmadığınız mı diyecekler” (K8).</p> <p>“Şimdi bile öğrencilerin, öğretmene hocam kadrolu musunuz, sözleşmeli misiniz, ücretli öğretmen misiniz diye sorması, çok çirkin bir davranış. Çünkü çocuğun tamamen algısını değiştiriyor. Aynı iş yapıyor ama çocuk bu şekilde olduğu zaman olaya tamamen başka bir boyutla bakıyor.” (K9)</p>
	Mesleki gelişimi sağlamama	3	<p>“Bu sistemin gelişmemize katkısı olacağını düşünmüyorum. Çalışan zaten sınav için çalışacak, ezber yöntemi ile her şey ezberleyecek, sınavdan sonra da unutacak. Bu yüzden gelişime katkısı olacağını düşünüyorum.” (K3)</p>
Özlük hakları	Maddi karşılık	4	<p>“Öğretmen maaşlarına bir artırım sağlanacak ama bu uzman öğretmenlik, baş öğretmenlik sonucunda olacak. Yani artırımın böyle bir koşula bağlanması tabii rahatsızlık yarattı” (K14)</p>

		“Çevremde olumsuz düşünülüyor ama fırsat olup, başvurular açıldığında, bu sene karşı çıkanlar seneye katılmak isteyecek. Çünkü öğretmenlerin maddi teşviğe ihtiyaçları var.” (K12)
Hak kaybı	6	“Bu sınavın 10 yıl sonra yapılması, bir sürü kişinin hak kaybına uğramış olmasına neden oldu. Keşke daha iyi planlansaydı. Birinci dereceye gelmiş öğretmenlerin uğramış oldukları hak kayıpları var.” (K6)
		“10 senelik öğretmen uzman, 6 senelik öğretmen uzman değil mantıklı gelmiyor bana. İçi boşsa 10 senelik öğretmenliğimin ve sınavı ezberleyip geçersen uzman olabiliyorum ama kendimi muazzam donatsam ama yeni atanmış olsam uzman olamıyorum. Belirleme şekilleri çok yanlış bence.” (K16)
Yanlış isimlendirme	3	“Öğretmenler arasında kariyer basamağı kesinlikle yapılmalıydı ama bu bence isimlendirme yapılarak olmamalıydı” (K8)
		“Kalabalık bir okula gittiğimi hayal ettiğimde, uzman değilim başöğretmen değilim, sıkıntı yaşar mıyım? düşünüyorum.” (K8)
Lisansüstü eğitim	2	“Neden tezli, tezsiz yüksek lisans ayrılmıyor? Ben tezli yüksek lisans yapıyorum, uğraşılıyor emek veriyorum. Karşımdaki tezsiz yapıyor. Bir proje ile bir yılda tamamlıyor, bitiriyor. Gerçekten tez çok farklı bir şey, onun ayrımı yapılmalı.” (K1)
		“Öğretmen arkadaşlarla konuştuğumuzda yüksek lisans ve doktora yapmayanlar memnun değilken yüksek lisans ve doktora yapanlar memnun, farkımız ortaya konu diye düşünüyorlar.” (K4)

Katılımcıların kariyer basamaklarına ilişkin olumsuz görüşleri ile ilgili uygulama şekli, mesleki dezenformasyon ve özlük hakları olmak üzere 3 temaya ulaşılmıştır. Uygulama şekli temasında sınav yapılması (16 kişi) ve adil olmaması (2 kişi); mesleki dezenformasyon temasında öğretmenleri ayrıştırması (12 kişi), veli-öğrenci gözünde öğretmeni itibarsızlaştırma (9 kişi) ve mesleki gelişimi sağlamaması (3 kişi); özlük hakları temasında ise maddi karşılık (4 kişi), hak kaybı (6 kişi), yanlış isimlendirme (3 kişi) ve lisansüstü eğitim (1 kişi) kategorilerin ulaşılmıştır.

Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkisine Yönelik Görüşler

Katılımcıların ilgili yönetmelikte öğretmenlik kariyer basamaklarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisine yönelik görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.
Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Öğretmenlerin Motivasyonlarına Etkisine İlişkin Görüşler

Tema	n	Örnek görüşler
Motivasyonu artırma	3	<p>“İnsan hep en iyisini ulaşmak ister ya, ben sistem açıklanmadan önce zaten yüksek lisansa başvurmuştum. Doktora yapmayı zaten düşünüyordum. Bu da bir etken oldu. Neden başöğretmen olmayayım diye düşünüyorum şimdi. Bu yüzden beni olumlu yönde motive ettiğini düşünüyorum” (K1).</p> <p>“Çıkan yönetmelik bende motivasyon oluşturdu. Keşke ben de sınava girebilseydim dedim. En azından maddi olarak oluşturdu. Başka bir şey olmasa bile maddi olarak oluşturdu. Maddi durumu bir kenara bırakırsak da oluşturur. Uzman olup daha çok itibar görmek isterim” (K5).</p>
Motivasyonu Etkilememe	12	<p>“Şu an 6 yıllık bir öğretmen olduğum için ben de motivasyon oluşmadı. Çünkü uzman olmama daha yıllar var” (K8).</p> <p>“Hayır basamaklarının benim çalışma motivasyonumu üzerine herhangi bir etkisi olmadı” (K10).</p> <p>“Ben kendi alanımla ilgili bir eğitim almak ve o alanda gerçekten uzmanlaşmak isteyebilirdim. Bu beni daha çok motive edebilirdi ama şimdi bahsi geçen şeyler; yönetmelikler kanunlar vs. o beni çok da motive etmiyor ve belki sırf yapmış olmak için yapacağım bir şey” (K15).</p>
Motivasyonu azaltma	1	<p>“Beni motive etmiyor. Tam tersi düşürüyor. Yüksek lisans yapmak istiyordum erteledim. Benim yapacağım yüksek lisansın diğerleri ile aynı kefeye konulmasını ben istemem. Toplum tarafından bunun için yapıyor denilebilir. Yani çünkü ben şu an başvurduğumda akademisyen bile belki bana o gözle bakacak ve bu kesin uzman öğretmenlikten yararlanmak için yapıyor, öğrense de olur öğrense de olur geçiririz bunu denilebilir” (K9).</p>

Katılımcıların kariyer basamaklarının öğretmenlerin motivasyonuna etkisine yönelik görüşlerinden motivasyonu artırma, azaltma ve etkilememe olmak üzere 3 temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların 4'üne göre kariyer basamakları uygulaması öğretmenlerin motivasyonunu artırırken, 1 ine göre azaltmakta, 8'ine göre ise bu durum motivasyonu etkilememektedir.

Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Sürekliliğine İlişkin Öğretmenler Görüşleri

Katılımcıların ilgili yönetmelikte geçen öğretmenlik kariyer basamaklarının sürekliliğine yönelik görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Sürekliliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	n	Örnek görüşler
Devam edecek	2	“Doğru ve liyakat dikkat alınacak şekilde olursa devamlı olacağı inancındayım” (K13).
		“Sisteminin bu sefer devam edeceğini düşünüyorum ama aynı zamanda seçim yatırımı olduğunu düşünüyorum. Hükümetin şu anda yaptığı seçim yatırımı. En azından öğretmenleri biraz susturalım, 2005’te uzman öğretmenliği hakkedememiş öğretmenlerin sesini biraz kesme çabası olduğunu düşünüyorum. Seçimden sonra da kaldırılacağını düşünmüyorum. Cesaret edemezler çünkü öğretmen camiası yaklaşık bir milyon öğretmen var. Bu bir milyon öğretmenin en az yüzde ellisi 10 yılın altındadır diye tahmin ediyorum. Çok büyük tepki alacaklarını düşündükleri için yapacaklarını zannetmiyorum. Hükümet değişse bile bu devam edecek” (K16).
Devam etmeyecek	5	“Yani belirli bir süreden sonra devam etmez gibi geliyor” (K4).
		“Süreklilik konusunda dava açılır diye düşünüyorum kaldırılması yönünde. Belki bir iki yıl içerisinde kaldırılır. Ben de kaldırılmasından yanayım” (K7).
Şüpheli	9	“Bu sistemin devam edeceği ile ilgili şüphelerim var” (K1). “Maalesef ülkemizde bakanlar ya da siyasi otorite değiştiğinde önceki yapılan uygulamalar hızlı bir şekilde değişiyor. Bu yüzden 4.soruya cevabımda da belirttiğim üzere Uzman Öğretmenlik sınavının sadece bir kez yapılmasında olduğu gibi süreklilik arz etmemesinden endişe duyuyorum” (K12).

Katılımcıların kariyer basamakları uygulamasının sürekliliğine yönelik görüşlerine ilişkin devam edecek (2 kişi), devam etmeyecek (5 kişi) ve şüpheli (9 kişi) olmak üzere 3 temaya ulaşılmıştır.

Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Diğer Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Katılımcıların ilgili yönetmelikte öğretmenlik kariyer basamaklarının diğer öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik görüşleri Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde Geçen Öğretmenlik Kariyer Basamaklarının Diğer Öğretmenler Üzerindeki Etkisine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema	n	Örnek görüşler
Lisansüstü eğitim	2	“Öğretmen arkadaşlarla konuştuğumuzda yüksek lisans ve doktora yapmayanlar memnun değilken, yüksek lisans ve doktora yapanlar halinden memnun. Çünkü farkımız ortaya kondu diye düşünüyorlar” (K1).

Ayrıştırma	1	“Öğretmen arkadaşlarla konuştuğumuzda da genel olarak tepkiler benimkine benzer, ayrışma ve sınav konusunda herkes hemfikir” (K8).
Statü	1	“Bununla beraber bu uygulamaya tepki olarak başvurmadığımda sınavı geçemediğini ve diğer öğretmenlerden kötü olduğunu düşünecek insanlar var. Bazı öğretmenler de bu duruma düşmemek için başvuracak” (K9).
Memnun değil	6	“Öğretmen arkadaşlardan memnun olanı duymadım işin aslı” (K1). “Tanıdığım tüm öğretmen arkadaşlarım benimkine benzer şeyler düşünüyor. Hiç kimse memnun değil. Şu an herkes hemfikir herkes kalkmasını bekliyor (K3).
Sınava tepkili	3	“Yani onlar da dediğim gibi sınavı çok uygun bulmuyorlar” (K10).
Maddi	7	“Bu yüzden sadece çevremdeki öğretmenler değil, genel olarak kariyer basamaklarının maddi getirisinin öğretmenleri bir nebze de olsa rahatlatacak olmasının olumlu bir etki bıraktığını gözlemleyebiliyorum” (K12). “Öğretmenler gördüğüm kadarıyla bunu istiyorlar. Maddi olarak bir hakkeğişim varsa neden olmasın şeklinde bakıyorlar” (K15).

Katılımcıların kariyer basamaklarının diğer öğretmenler üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinden lisansüstü eğitim, ayrıştırma, statü, memnun değil, sınava tepkili ve maddi olmak üzere 6 temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların 2’sine göre lisansüstü eğitim alanlar uygulamadan memnun iken almayanlar memnun değildir. Bunun yanında 6 katılımcı çevresindeki öğretmenlerin uygulamadan memnun olmadığını belirtirken, 3 katılımcı çevresindeki öğretmenlerin sınava tepkili olduğunu belirtmiştir. Ayrıca en fazla görüş belirtilen konu maddi kazanç olmuştur. Zira 7 katılımcı uygulamanın maddi getirisinden dolayı çevresindeki öğretmenlerin sınava gireceklerini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma, Aday Öğretmenlik ve Kariyer Basamakları Yönetmeliğinde geçen öğretmenlik kariyer basamaklarına uygulamasından sadece 1 katılımcının memnun olduğunu göstermektedir. Buna karşın 5 katılımcı uygulamanın mevcut halinden tamamen hoşnutsuzken, geriye kalan çoğunluğu çekimser görüş belirtmiştir. Çekimser görüş belirtenler uygulamadan ne tam anlamıyla memnun ne de tam anlamıyla hoşnutsuz durumdadır. Bu katılımcıların bir kısmı genel olarak memnunken rahatsız oldukları durumların olduğunu, bir kısmı genel olarak hoşnutsuz oldukları gibi uygulamayı tamamıyla gereksiz ve olumsuz olarak bulduklarını bir kısmı ise uygulamanın ilgilerini çekmediğini belirtmiştir. Elde edilen bu sonuçların kariyer basamakları uygulamasının, ilk uygulamaya benzer şekilde gerçekleştirilmeye çalışılmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Keza yönetmelikte geçen şartlar benzerlik taşımasından dolayı ortaya çıkan tartışmalar ve katılımcı tepkileri de benzerlik taşımaktadır. Belirtilen tartışma ve tepkilerin geçmişte olduğu gibi olumsuz olmasının nedenlerini aslında bu araştırmanın sonuçları gözler önüne sermektedir. Zira katılımcı öğretmenlere göre uygulama aynı işi yapan öğretmenleri hem maddi

olarak hem de diğer paydaşların önünde itibarsızlaştırarak ayrıştıracak ve yıl şartını sağlayamayan öğretmenlerin bu haktan mahrum kalmasına neden olacaktır. Araştırmada ulaşılan bu sonuçlar, 2005 yılındaki uygulamanın sonuçlarına benzer olduğunu da göstermektedir. Alanyazında ulaşılan araştırmaların çoğu 2005 yılındaki uygulamanın değerlendirilmesine yönelik olup, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin Göksoy, Sağır ve Yenipınar (2014) okul yöneticilerinin uzman öğretmenlik uygulamasına sıcak bakmadıklarını belirtirken, Bakıoğlu ve Banoğlu (2013) öğretmenlerin kariyer basamağı uygulamasını çoğunlukla adaletsiz, yetersiz ve gereksiz bulduklarını, Turan (2007) öğretmenlerin süreçten belediklerini bulamayıp işleyişten memnun olmadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Kaya (2008) öğretmenlerin kariyer gelişimiyle ilgili yapılan çalışmaları yetersiz bulduklarını, Ural (2007) uygulamanın öğretmenin sosyal statüsünü yükseltmediğini belirtmiştir. Buna karşın alanyazında kariyer basamakları uygulamasını olumlu değerlendiren araştırmalar da mevcuttur. Örneğin Küçük ve Aksakal (2007) öğretmenlerin çoğunun mesleğin kariyer basamaklarına uygun olarak düzenlenmesinin faydalı olduğuna kısmen inandığını, Gündoğdu ve Kızıltaş (2008) kariyer sisteminin geç de olsa uygulanmaya başlamasından öğretmenlerin memnuniyet duyduklarını, Demir (2011) ise öğretmenlerin genel olarak uygulamayı desteklediğini belirtmiştir.

Araştırmada katılımcılara göre uygulamanın olumlu yönleri mesleğin itibarına katkı sağlama, öğretmenleri kişisel gelişim ve lisansüstü eğitime teşvik etme, maddi katkı sağlama, öğretmenlerin haklarını savunup özlük haklarını geliştirme şeklindedir. Öğretmenlik mesleği, öğrenciler ve veliler aracılığıyla çevresindeki kişilerle yoğun ilişkiler yaşayan bir meslektir ve toplumda olup bitenlerden hem yakın hem de uzak çevreleri aracılığıyla hemen haberdar olur ve çok çabuk etkilenirler. Son zamanlarda ise toplumda öğretmenlik mesleğine yönelik olumsuz bir algı oluştuğu gibi, ne yazık ki hiçbir şey olamazsan öğretmen ol düşüncesi tekrar gündeme gelmeye başlamıştır. Bu yüzden katılımcı öğretmenlerin yükselme sınavı sonucunda alacakları uzman öğretmen ve başöğretmen unvanlarının toplumda olumlu etki yaratıp, itibarına katkı sağlayacağını düşünmesi çok normal bir düşüncedir. Buna karşın katılımcı öğretmenlerin bir kısmının uygulamanın mesleğin itibarını düşüreceği yönünde görüş belirtmesinin altında, unvan alamayan ya da unvanı olmayan öğretmenlerin toplum tarafında daha düşük statüde görülüp, bu durumun da itibarı düşüreceğini düşünceleri yatabilir. Benzer bir durum uygulamanın olumlu etkisi olarak belirtilen kariyer basamağında yükselen öğretmenlere maddi katkı sağlama sonucunda da görülmektedir. Zira bazı katılımcılar maddi katkıyı olumsuzluk olarak düşünmektedir. Bu durumun nedeni olarak ise kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlere ek iş ya da sorumluluk verilmeden, diğer öğretmenlerle aynı işi yaparken fazla ödeme yapılmasının adaletsizlik olarak algılanması gösterilebilir. Tüm bunların dışında araştırmanın bireysel olarak öğretmenlerin kişisel gelişime katkı yapacağını ve lisansüstü eğitime teşvik edeceğinin düşünülmesi, kariyer basamaklarında yükselme uygulamasının amacına ulaştığını da ortaya koymaktadır. Çünkü hangi amaçla olursa olsun sınava hazırlanan, eğitime tabii tutulan, ders çalışıp bilgilerini tazeleyen öğretmenler kişisel gelişim sürecine maruz kalacaklardır. Kariyer basamaklarında

yükselme uygulamasının asıl amaçlarından biri budur. Alanyazında ulaşılan araştırmalardan Bakioğlu ve Banoğlu (2013), Cımbız ve Küçük (2015), Demir (2011), Deniz (2009), Kaplan ve Gülcan (2020) ve Küçük ve Aksakal (2007) da kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin kişisel gelişimlerine destek olduğu yönünde olumlu görüş belirttiğini göstermektedir. Diğer araştırmalar olan Göksoy, Sağır ve Yenipınar (2014), Gündoğdu ve Kızıltaş (2008), Kazoğlu (2014) ve Küçük ve Aksakal (2007) ise uygulama sonucunda öğretmenlerin hak ettikleri ücret artışı ile öğretmenlere verilen unvanların statü ve itibar sağlamanın öğretmenler tarafından olumlu algılandığını belirtmiştir. Ulaşılan bu sonuçlar bu araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcılara göre kariyer basamakları uygulamasının olumsuz yönleri ise uygulama şekli, mesleki dezenformasyon ve özlük haklarına yönelik görüşlerdir. Öğretmenler kariyer basamakları uygulamasının sınavla yapılmasını doğru ve uygun bulmadıkları gibi uygulamayı adil de görmemektedir. Öğretmenler, kariyer basamağı yükselme sınavının süreç ve performans odaklı olmayıp ezbere dayalı bir yazılı sınavla olmasını, sınavda farklı branştan öğretmenlere tek tip soru sorulmasını, branş ve uzmanlık fark etmeksizin öğretmenlere aynı eğitimin verilecek olmasını adil ve uygun bulmamaktadır. Ayrıca uygulamanın tüm öğretmenlere eşit fırsatlar tanımamasının da adil görülmediği anlaşılmaktadır. Katılımcıların bu görüşlerinden ortak bir sınav yapılmasından ziyade kendi branşlarına yönelik eğitim alıp kendi branşlarıyla ilgili bir sınava tabii tutulmak istedikleri anlaşılmaktadır. Aynı zamanda sınav olarak da sonuç odaklı bir sınav yerine, sürece yayılmış performans odaklı ve ürüne dayalı bir değerlendirme sisteminin beklendiği düşünülmektedir. Nitekim 19/10/2022’de yapılan sınav göz önüne alındığında, araştırma sürecindeki katılımcıların öngörülleri doğru çıkmış ve tüm öğretmenler ortak eğitime alınıp, ortak bir sınava tabii tutulmuşlardır. Uygulama mantığa çok uygun olmasa da öğretmeni ister beden eğitimi öğretmeni ister müzik öğretmeni ister matematik öğretmeni ya da ister sınıf öğretmeni olsun aynı eğitime almış, aynı sınava tabii tutmuştur. Dolayısıyla bu uygulama branş öğretmenini, uzman branş öğretmeni yerine genel olarak birbirine benzer şekilde uzman öğretmen yapmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin bir kısmına göre kariyer basamakları uygulaması mesleki deformatasyona sebep olmaktadır. Bu öğretmenlere göre yükselmek için sınava girmek gelişimlerine destek olmayacağı gibi öğretmenleri ayrıştırarak, veli ve öğrencilerin gözünde itibarsızlaştıracaktır. Katılımcıların ayrıştırma olarak gördüğü bölümün aynı işi yapan öğretmenlerin farklı unvanlarla farklı ücretler alması olduğu düşünülmektedir. Buradaki kilit nokta aynı işi yapmaktır. Uzman ya da baş öğretmen olma, bu öğretmenlerin sorumluluklarında bir fark meydana getirmeyeceği için onları diğerlerinden ayrıştıracağı düşünülmektedir. Diğer yandan bu unvanları alamayan öğretmenlerin ise veli ve öğrenci gözünde olumsuz olarak algılanacağı bu durumun da itibarı düşüreceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmına göre yapılan uygulama öğretmeni geliştirmek değil, belli bir kısım öğretmene verilecek zammı

meşrulaştırmak için yapılmaktadır. Bu düşüncenin nedeni olarak araştırmanın yürütüldüğü zaman aralığında Türkiye'nin ekonomik kriz yaşaması buna karşın öğretmenlerin alım gücünün düşük olması gösterilebilir. Katılımcı öğretmenlerin bu durumu, hükümet tarafından tüm öğretmenlere zam yapmak yerine kariyer basamaklarında yükselen öğretmenlere zam yapılması şeklinde yorumladıkları düşünülmektedir.

Araştırmaya göre katılımcı öğretmenlerin bir kısmı, tezli ve tezsiz yüksek lisansın eşdeğer kabul edilerek, kariyer basamaklarında bir unvan olarak verilmesini doğru bulmamaktadır. YÖK tarafından denk kabul edilmeyen tezli ve tezsiz yüksek lisans programları, MEB tarafından denk kabul edilmektedir. Kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerin motivasyon ve yeterliliklerini yükseltmeyi hedefleyen MEB'in bu uygulaması adil olarak görülmemiş, diğer sonuçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde motivasyonu ya olumsuz etkilemiş ya da etkisi olmamıştır. Nitekim araştırmada motivasyonunun olumlu arttığını belirten katılımcı sayısı sadece 3'tür. Kariyer basamakları uygulamasının daha önce uygulanıp kaldırılmasının etkisi günümüze kadar uzanan hak kayıplarına neden olmuş, aynı işi yapan farklı unvana sahip olup, farklı miktarlarda maaş alınması, kariyer basamakları arası geçişte alt basamakta 10 yıl kalma zorunluluğunun bulunması sürecin olumsuzlukları olarak görülmektedir. Kariyer basamakları ilk uygulamasının kısa sürede kaldırılması sonucunda halihazırda mağduriyet yaşayan öğretmenler mevcutken, bu mağduriyeti gidermeye yönelik herhangi bir adım atılmamıştır. İlk uygulamada uzman öğretmen olmayı ay farkıyla kaçırın öğretmenler ile sisteme tepki olarak sınava girmeyen öğretmenlere ek sınav ya da tekrar sınava girme hakkı verilmemesi adeta cezalandırılma gibi algılamalara neden olmuştur. Bunun yanında şu an emekliliği yaklaşmış fakat daha önce herhangi bir sebeple uzman öğretmen olmamış kişiler, artık isteseler de başöğretmen olamayacaklardır. Uzmanlıkta 10 yıl geçirme şartı olması başöğretmenliğe engel olduğu gibi, hak kaybı olarak da değerlendirilebilir. Alanyazındaki araştırma sonuçları da bu sonuçlarını destekler niteliktedir. Nitekim Bakioğlu ve Banoğlu (2013), Canpolat (2011), Deniz (2009), Göksoy, Sağır ve Yenipınar (2014), Gündoğdu ve Kızıltaş (2008), Şirin, Erdoğan ve Mülazimoğlu (2010), Turan (2007) ve Ural (2007) kariyer basamakları uygulaması ve sınavının yapılış şeklinin öğretmenler arasında adil bir uygulama olarak algılanmadığını, değerlendirme şeklinin kariyer basamaklarını tayin etmeye uygun olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca Bakioğlu ve Banoğlu (2013), Cımbız ve Küçük (2015), Demir (2011), Deniz (2009) ve Küçük ve Aksakal (2007) uygulamanın öğretmenleri ayırtıracığını, aynı görevi yapan öğretmenlerin farklı unvanlara sahip olmasının veli ve öğrenci gözünde öğretmene karşı önyargı oluşturacağını, unvana bağlı farklı ücret alınmasının öğretmenler arasında çatışma çıkaracağını belirttikleri görülmektedir.

Araştırma katılımcılarına göre, çevrelerindeki öğretmenler uygulamadan memnun olmayıp, kariyer basamaklarında yükselmek için sınava tabii olmak istememekte, birçok öğretmen sınava sadece maddi kaygılarla girmek istemektedir. Ayrıca katılımcıların bazıları çevrelerindeki öğretmenlerin uygulamanın öğretmenleri

ayrıştıracağını düşündüğünü belirttiği gibi, bir kısmı da sınava başvuran öğretmenlerin sadece toplum baskısından kurtulmak ve dışlanmamak için sınava başvuracaklarını belirtmiştir. Sınav kelimesinin kendi olumsuz çağrışımının, öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sınavına da olumsuz yaklaşımlarına neden olduğu söylenebilir. Nitekim araştırmanın kariyer basamaklarında yükselmenin sınav yerine performans değerlendirme şeklinde yapılmasına yönelik görüşler bu sonucu desteklemektedir. Ayrıca katılımcı görüşlerinde “çevremdekilerin görüşü benim görüşüm gibi” şeklindeki ifadeler oldukça fazladır. Bu sonuca katılımcıların gözlemleri neden olabileceği gibi öznel gerçeklikleri, benmerkezci düşünceleri ya da algıda seçiciliklerinin neden olabileceği düşünülmektedir.

Kariyer basamakları uygulaması motivasyonel sonuçlar açısından ele alındığında, uygulamanın motivasyonu artırdığını söylemek pek mümkün değildir. Zira uygulama, sadece 3 katılımcıya göre motivasyonu artırırken, 1’ne göre azaltmaktadır. 12 katılımcıya göre ise uygulamanın motivasyon açısından herhangi bir etkisi yoktur. Katılımcıların bazılarına göre uygulama sonucu başöğretmenlik statüsüne sahip olma, maddi teşvik ve itibar görme motivasyon artışı sağlarken, 1 katılımcı motivasyon düşüşüne sebep olarak uygulamada var olan yüksek lisans yapanların sınavdan muaf tutulmasını göstermiştir. Bu katılımcıya göre bundan sonra yapılmak istenilen yüksek lisans eğitimi, gelişim için değil, kariyer basamağı için yapılacaktır ki, bu düşünce önemsenmesi gereken bir düşüncedir. Statü, itibar ve maddi getiri ile motivasyon arasındaki ilişki düşünüldüğünde, artışın olması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Diğer yandan olumsuz görüş belirten katılımcının bu görüşünü altında lisansüstü eğitime olan hassasiyeti olduğu düşünülmektedir. Asıl dikkat çekmesi gerekip üzerinde durulması gereken konu, katılımcıların çoğunluğunun (12 katılımcı) çekimser görüş belirtmesidir. Bu sonuç, aslında MEB’in hedefine tam olarak ulaşamadığını düşündüklerinin yansımaları olarak değerlendirilebilir. Çünkü MEB kariyer basamakları uygulaması ile öğretmenlerde yeterliliklerinde artışla beraber motivasyon artışı da hedeflemektedir. İlgili alanyazında benzer nitelikte sonuçlar mevcuttur. Örneğin Deniz (2009) kariyer basamakları uygulamasının öğretmenlerin çalışma motivasyonları üzerinde olumsuz etkilerinin olacağını belirtirken; Canpolat (2011), Cımbız ve Küçük (2015), Gündoğdu ve Kızıltaş (2008), Kaplan ve Gülcan (2020), Küçük ve Aksakal (2007) ve Ural (2007) olumlu bir etkiye sahip olduğu belirtmişlerdir.

Kariyer basamakları uygulamasının sürekliliğine yönelik görüşler değerlendirildiğinde katılımcıların çoğunluğunun sürekli olmayacağına yönelik görüş belirttikleri saptanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin sadece 2’si uygulamanın sürekli olacağını belirtirken, geriye kalanların 5’i uygulamanın kısa süre içerisinde son bulacağını, 9 katılımcı ise devam edip etmeyeceğine yönelik şüpheli yaklaşıklarını, emin olmadıklarını belirtmiştir. Bu ifadeler Türkiye eğitim sisteminin eğitim politikalarında yaşanan sürekli değişimin neden olduğu düşünülebilir. İlgili alanyazında Karatay ve Emine Kurtuluş (2022) eğitim alanında uygulanan politikaların süreksizliğinden ve sistemde yaşanan sorunlara yeterli çözüm

üretemediğinden bahsederken, Demir (2011) de ilk kariyer uygulamasının süreklilik arz etmemesinin haksızlık olarak algılandığını belirtmektedir. Belirtilen bu sonuçlar yapılan çalışmayı desteklemektedir. Sürekliliğine dair inanç bulunmayan bir uygulamanın öğretmen motivasyonunda olumlu etki yapması pek de olası değildir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Yapılan araştırmanın 19/10/2022’de uygulamaya konulan kariyer basamakları uygulamasının, daha uygulamaya geçmeden öğretmenlerin görüşlerinin tespiti, beklenti ve önyargılarını ortaya koymuştur. Kariyer basamakları uygulamasının gerçekleştirildiği bugünlerde yapılacak bir araştırma ile öğretmen görüşlerinde değişiklik olup olmadığı, beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı, önyargıların doğruluk derecesi kontrol edilebilir. Ayrıca kariyer basamakları uygulamasına zemin hazırlayan Öğretmenlik Meslek Kanunu ve Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği’nin mesleki itibara katkı sağlayan, kişisel gelişimi-lisansüstü eğitimi teşvik eden, maddi kazanç sağlayan, öğretmenlerin haklarını savunan yönleri güçlendirilmesi, olumsuz, adil olmayan, ayrıştırıcı, itibar zedeleyici olarak algılanan durumlarının düzeltilerek revize edilmesi önerilmiştir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Bu çalışmaya ilişkin Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’ndan (Karar Tarihi: 27.05.2022 / Protokol No: 2022/227) etik kurul onayı alınmıştır.

Yazar Katkı Oranı

Tüm yazarlar makalenin tüm süreçlerinde eşit oranda rol almıştır. Tüm yazarlar çalışmanın son halini okumuş ve onaylamıştır.

Kaynakça

- Altan, M. Z., & Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye’inde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi* 4(1), 24-42.
- Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte kariyer basamakları uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin metaforlar ve sosyal ağ analizi yöntemiyle incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37, 28-55.
- Bilgin, K. (2014). *Kariyer basamakları sistemine göre öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 670674) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.

- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler* (Tez No. 413356) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elazığ].
<https://acikerisim.firat.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11508/12446/289692.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cımbız, A. T., & Küçükler, E. (2015). Öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(38), 689-701.
- Creswell, J. W. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed-method approaches*. Sage Publications.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 189-195.
- Delipoyraz, M. (2009). *Motivasyon unsuru olarak kariyer yönetimi ve resmi ilköğretim okullarında bir uygulama (Esenler örneği)* (Tez No. 235472) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi-İstanbul].
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/712638/yokAcikBilim_329339.pdf?sequence=-1
- Demir, S. B. (2011). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3), 53-80.
- Deniz, B. (2009). *Kariyer basamakları uygulamasının öğretmen motivasyonuna etkisi* (Tez No. 234830) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul].
https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/343549/yokAcikBilim_338051.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Ersoy, A., & Saban, A. (2016). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 443-456.
- Gündoğdu, K., & Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(55), 363-388.
- Güven, S., & Güven, B. (2019). Türk eğitim sisteminin değerlendirilmesi, sorunları, güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *ULEAD 2019 Annual Congress: ICRE*, 410-417.
- İnandı, Y., & Gılıç, F. (2020). Öğretmenlerin kariyer engelleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 15-31.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.

- Karatay, Z., & Emini Kurtuluş, F. T. (2022). Kamu politikası analizi: İlköğretim eğitim politikaları. *Management and Political Sciences Review*, 4(2), 108-128. DOI: 10.57082/mpsr.1184261
- Kaya, G. (2008). Öğretmenlerin kariyer gelişimini etkileyen demografik faktörler (Tez No. 235395) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kazoğlu, İ. (2014). Meb öğretmen kariyer basamakları yükselme sisteminin yeniden yapılanmasına yönelik nitel bir araştırma (Tez No. 379278) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Küçük, M., & Aksakal, T. (2007). Öğretmenlerin ve yöneticilerin öğretmenlik mesleğinin kariyer basamaklarına göre düzenlenmesine yönelik görüşlerinin karşılaştırılması. *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi*. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.
- Resmî Gazete (2022, 12, Mayıs). Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/05/20220512-3.htm>
- Şirin, E. F., Erdoğan, M., & Mülazımoğlu, O. (2010). Beden eğitimi öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Sporometre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 57-68.
- Turan, B. (2007). Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi etkisi (Tez No. 209654) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/619459>
- Türk Dil Kurumu. (2022, 05, 15). *Büyük Türkçe Sözlük*: http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5cdbc67c6205b8.30545988
- Ural, İ. (2007). *Kariyer basamaklarında yükselme uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Tez No. 214427) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Extended Abstract

The application of career steps, which is expected to be a solution to some problems of the Turkish national education system, has also brought many problems together with this expectation and has caused discussions (Güven & Güven, 2019). With the entry into force of the Regulation on Prospective Teaching and Teaching Career Steps in 2022, the problems started to come up again. For example, discussions such as approaching the Teaching Profession Law, which aims to professionalize the profession, only from a material point of view, and creating a perception, the fact that

the psychology, motivation, peace and happiness of the education staff, especially the teachers, are directly affected by the decisions taken by the public bureaucracy at the central level, and local needs are ignored (Altan & Özmusul, 2022), promotion will be ensured without considering professional experience still has not been fully answered. Therefore, with this study, it has been tried to examine the views of teachers about the career steps of teaching published in the Regulation on Candidate Teaching and Career Steps dated 12.05.2022 and numbered 31833. In this direction, the aim of the study is to determine the opinions of teachers about the career steps application in the Candidate Teaching and Career Steps Regulation and to determine the positive and negative aspects of the application, how it affects their motivation and their views on continuity.

In the study, qualitative research technique was used in the best way to serve the purpose of the research, and a phenomenology model was adopted, which aims to highlight the perceptions and experiences of the participants as a model, and focuses on facts and situations that are aware of but do not have a deep understanding. The study group of the research consists of 16 teachers working at different levels in the town of Dörtdivan in Bolu province in the 2021/2022 academic year. Participating teachers in the study were determined by maximum diversity sampling. According to this, the teachers work in groups of four at pre-school, primary, secondary and high school levels, of which 10 are female and 6 are male. In terms of seniority, 10 of them have 1-10 years, 6 of them have 10 years or more seniority. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research, and the data were analyzed by making content and descriptive analysis.

As a result of the research, it was determined that only 1 participant was satisfied with the career steps mentioned in the relevant regulation, 5 participants were completely dissatisfied and 10 participants abstained. According to the participants, the positive aspects of the practice are contributing to the reputation of the profession, encouraging teachers for personal development and graduate education, contributing financially, defending the rights of teachers and improving their personal rights. The negative aspects are the way of application, professional disinformation and opinions on personal rights. Teachers do not find it appropriate and appropriate to carry out the career steps application with exams, and they do not see the application as fair. Teachers do not find it fair and appropriate that the career ladder promotion exam is not process and performance oriented, but with a memorized written exam, a single type of question is asked to teachers from different branches in the exam, and the same training is given to teachers regardless of branch and specialization. In addition, it is understood that the practice does not give equal opportunities to all teachers, and it is not considered fair. According to some of the participating teachers, the application of career steps causes professional deformation. According to these teachers, taking the exam to be promoted will not support their development and will separate teachers and discredit them in the eyes of parents and students. According to the research, some of the participating teachers do not find it appropriate to accept a master's degree with

and without thesis as equivalent, and to give it as a title in the career steps. According to the research participants, the teachers around them are not satisfied with the application, they do not want to take the exam in order to rise in the career ladder, many teachers want to take the exam only with financial concerns. In addition, some of the participants stated that the teachers around them thought that the practice would separate the teachers, while others stated that the teachers who applied for the exam would only apply for the exam in order to get rid of the social pressure and not be excluded.

When the career ladder application is considered in terms of motivational results, it is not possible to say that the application increases motivation. Because while the application increases the motivation according to only 3 participants, it decreases it according to 1 participant. According to 12 participants, the application has no effect on motivation. According to some of the participants, having the status of head teacher, financial incentives and being respected as a result of the application increased motivation, while 1 participant showed that the existing graduate students were exempted from the exam, causing a decrease in motivation. According to this participant, the desired graduate education will be done not for development, but for the career step, which is a thought that should be considered. When the views on the continuity of the career ladder application were evaluated, it was determined that the majority of the participants stated that it would not be continuous. While only 2 of the participating teachers stated that the practice would be continuous, 5 of the remaining teachers stated that the practice would end in a short time, and 9 participants were skeptical about whether it would continue or not. As a result of the research, it was suggested to conduct a new study evaluating the application, to correct the gaps and deficiencies in the relevant law and regulation, to revise the negative aspects, and to strengthen the positive perceived aspects.

Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuma Metinlerindeki Matematiksel Dil

Neşe Uygun*, Mehmet Aşıkcan**

Makale Geliş Tarihi: 01/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 11/06/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1275294

Öz


Araştırmanın amacı; matematiksel dil açısından üçüncü sınıf Türkçe dersi okuma metinlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel araştırma deseninde doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri kaynakları; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2022-2023 eğitim-öğretim yılı için önerilen MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık'a ait üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarıdır. Ders kitaplarından 16 metin seçilmiştir. Metinler, matematik dersi öğretim programı öğrenme alanlarındaki matematiksel dil ifadelerine göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda, incelenen metinlerde veri işleme haricinde sayılar ve işlemler, geometri ve ölçme öğrenme alanlarında matematiksel ifadelerin kullanıldığı saptanmıştır. Hikâye edici metinlerde en çok ölçme; bilgilendirici metinlerde MEB Yayını ders kitabında en çok sayılar ve işlemler ve Gizem Yayıncılık ders kitabında en çok ölçme öğrenme alanına ilişkin matematiksel dil ifadelerine yer verilmiştir. Her iki kitapta matematiksel dil kullanımı hikâye edici metinlerde bilgilendirici metinlere kıyasla daha fazladır.


Anahtar Kelimeler: Okuma metinleri, matematiksel dil, doküman incelemesi

Mathematical Language in Third Grade Turkish Course Reading Texts

Abstract

The purpose of the research is to analyze third grade Turkish reading texts in terms of mathematical language. The research was carried out with document analysis in qualitative research design. The data sources of the research are the third-grade Turkish textbooks of the Ministry of National Education (MoNE) and Gizem Publishing, which are recommended by the MoNE for the 2022-2023 academic year. Sixteen texts were selected from the textbooks. The texts were analyzed according to the mathematical language expressions in the learning areas of the mathematics curriculum. As a result of the research, it was found that mathematical expressions were used in the texts analyzed in the learning areas of numbers and operations, geometry and measurement, except for data processing. In the narrative texts, mathematical

* Gaziantep Üniversitesi, Nizip Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Gaziantep, Türkiye, nuygun@gantep.edu.tr, ORCID: [0000-0003-0961-5303](https://orcid.org/0000-0003-0961-5303) 

** Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi A.B.D., Konya, Türkiye, masikcan@erbakan.edu.tr, ORCID: [0000-0002-8347-0811](https://orcid.org/0000-0002-8347-0811) 

Kaynak Gösterme: Uygun, N., & Aşıkcan, M. (2023). Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Bulunan Okuma Metinlerindeki Matematiksel Dil. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 767-794.

language expressions were mostly used in the learning domain of measurement; in the informative texts, mathematical language expressions related to the learning domain of numbers and operations were mostly used in the MoNE Publishing textbook, and in the Gizem Publishing textbook, mathematical language expressions related to the learning domain of measurement were mostly used. In both textbooks, the use of mathematical language is higher in narrative texts than in informative texts.

Keywords: *Reading texts, mathematical language, document analysis*

Giriş

Günlük hayatımızda dil sayesinde insanlarla iletişim kurar, ihtiyacımız olan bilgileri edinir ve bu bilgiler aracılığıyla kendimizi geliştiririz. Dil, “düşünce, duyu ve istekleri, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan faydalanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş sistem, lisan” olarak tanımlanmaktadır (Kubbealtı Lugatı, 2007). Ayrıca dilin her kültürde sayılarla, şekillerle, mantıksal işlemlerle, somut ve soyut kavramlarla bir ilişkisi bulunmaktadır.

Erken çocukluk dönemiyle sürekli değişim ve gelişim halinde olan dil becerileri ilerleyen yıllar açısından kritik önem taşımaktadır. Bebeklikten (genellikle 18-24 aylıkken) oluşmaya başlayan sembolik sayı sistemi, çocuğun günlük dili kullanma becerisinden doğrudan etkilenmektedir (Barton, 2008; Purpura & Reid, 2016; Sarama & Clements, 2009). Çocuklar hem ev ortamında hem de okul öncesi eğitimi döneminde belirli miktarda harf ve sayı bilgisi kazanmaktadır (Al Otaiba vd., 2010; Manolitsis vd., 2013; Sylva & Roberts, 2010). Bu dönemlerde ve ilkökulda çocukların dil becerileriyle aritmetik becerileri arasında yüksek bir ilişki söz konusudur (Purpura & Reid, 2016; Romano vd., 2010). Çünkü dil kullanımında matematiksel ifadeler yer almakta ve bu ifadeler günlük yaşamın bir parçasıdır. Bunun yanı sıra çocuklarda gelişen erken matematiksel beceriler ilerleyen yıllardaki okuryazarlık becerilerini yordamaktadır (Claessens & Engel, 2013; Duncan vd., 2007; Pagani vd., 2010; Watts vd., 2015). Okuma ve matematik becerileri arasındaki etkileşim ilkökulun başında oldukça iyi bir şekilde kurulmaktadır. Bu dönemde fonolojik farkındalık, harf bilgisi ve sayma becerileri aynı anda yürütülmektedir (Korpipaa vd., 2017). Öğrencilerdeki bu gelişim durumu göz önüne alınarak ilkökul programlarında disiplinler arası yaklaşım benimsenmiştir. Örneğin, Türkçe ders programı diğer disiplinlerle ve günlük hayatla değerler, beceriler ve yetkinlikler çerçevesinde öğrencilerin üst bilişsel becerilerini kullanmaya yönlendirilmesi, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerinin sağlanması, önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi doğrultusunda oluşturulmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019a). Bu yönüyle matematiksel dil becerileri ile Türkçe dersindeki dil becerilerinin birbirini tamamlaması ve birbiriyle iç içe geçmesi gerektiği belirtilebilir.

İlkokul Türkçe ve matematik dersleri programlarının yansıması ders kitaplarıyla anlaşılmaktadır. Ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarının haftalık ders çizelgelerinde yer alan derslerin öğretim

programlarına göre hazırlanmış, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından inceleme ve değerlendirme işlemleri tamamlanarak okutulması uygun bulunmuş kitaplara verilen isimdir (MEB, 2019b). Türkçe ders kitapları ilgili öğrenme alanlarına (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) ve kazanımlara uygun tercih edilen metinlerden oluşmaktadır. Bu kitaplardaki metinlerin içeriği öğrencilerin dil gelişimi ve söz varlıklarını etkilediği için matematiksel dile de yer verilmelidir. Toptaş'a (2015) göre matematik eğitimindeki dil becerisi sosyal, bilişsel, kültürel, dilbilimsel ve duyuşsal faktörler matematik eğitimi ile dil öğretimi arasındaki güçlü ilişkiyi ortaya koymaktadır. İlkokul Türkçe dersi örnek metinlerinde öğrencinin yeni sözcükleri anlam, yapı ve söz grupları içerisinde farklı bağlamlarda görmesi ve kavrayarak söz varlığına dâhil etmesi hedeflendiğinden (Maden, 2019), bu sözcüklerin matematiksel ifadeleri de kapsamı beklenmektedir. Türkçe derslerinde genellikle hikâye edici metinden, bilgilendirici metinden ve şiirden yararlanılmaktadır. "Tüm metinlerde ya bir olay ya bir fikir veya bir duygu anlatılır. Bu durumda, bir fikri anlatan metinleri, bilgi verici metinler; bir olayı anlatan metinleri, hikâye edici metinler ve duyguları anlatan metinleri de şiir başlığı altında sınıflandırmak mümkündür." (Başaran & Akyol, 2009, s. 12).

Alanyazında erken çocukluktaki matematiksel becerilerin gelişiminin erken okuryazarlık ve (Purpura vd., 2017) ilkokuldaki okuma becerilerine etkisine (Claessens & Engel, 2013; Duncan vd., 2007; Pagani vd., 2010; Watts vd., 2015), okul öncesi dönemde öğretmenlerin hikaye etkinlikleriyle matematiksel kavramlara ilişkin farkındalık oluşturulmasına (Bulut & Tarım, 2004), ev ortamında yapılan hem okuma ve yazmaya hem de aritmetik işlemleri kapsayan etkinliklerin öğrencilerin harf bilgisi, fonolojik farkındalık, akıcı okuma ve matematik (aritmetik) akıcılığına etkisine (Manolitsis vd., 2013) ve matematiksel dilin hikaye yazma yoluyla kullanabilmenin matematik ve Türkçe dersine etkisine (Dur, 2010) odaklanılmıştır. Bunun yanı sıra araştırmalarda, hikayelerin tekrar okunması yoluyla çocuklara matematiksel dilin kazandırılması (Greenes vd., 2004), okuduğunu anlamının matematiksel problem çözme sürecine etkisi (Österholm, 2006), bir metni anlamada heceleme becerisi ve kelime bilgisiyle matematiksel işlemleri çözme performansı arasındaki ilişki (Korhonen vd., 2012), sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel dil farkındalıklarının belirlenmesi (Canbazoğlu & Tarım, 2019) ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel süreç becerileri kavramı algılarının belirlenmesi (Kılıçoğlu & Özdemir Bakioğlu, 2022) konuları ele alınmıştır. Bu araştırmaların üzerinde durduğu konular dikkate alındığında Türkçe dersinde yararlanılan metinlerde matematiksel dilin çalışılmadığı görülmektedir.

İlkokul öğrencileri, gelişim özelliklerinden dolayı dünyayı bir bütün olarak algılamaktadırlar. Bu bakımdan sınıf öğretmenlerinin bilgiyi bütünsel olarak sunması öğrenmeyi daha etkili kılabilir. İlkokuldaki derslerin işleme süreci planlanırken de disiplinler arası bir yaklaşımla verilmesi oldukça önemlidir. Öğrencilerin bir kavramı, terimi, konuyu ya da temayı birden çok disiplinle ilişkilendirmesi öğrenmeyi kalıcı hale getirir (Aslan & Karakuş, 2016). Bu araştırma ile bilginin sadece günlük yaşamda değil okuldaki diğer derslerde de öğrencilerin

karşılıklarına çıkabileceğine dikkat çekmek istenmiştir. Dolayısıyla onların derste en çok karşılaştıkları/kullandıkları yazılı materyal olan ders kitaplarını disiplinler arası bir yaklaşımla incelemek, Türkçe ve matematik dersleri arasında kitaplar aracılığıyla yazı dili ile matematiksel dil arasında bir ilişki kurmak bu çalışmanın yapılması ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ayrıca ulaşılan sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı da düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada matematiksel dil açısından üçüncü sınıf Türkçe dersi okuma metinlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık) hikâye edici metinlerde matematiksel dil nasıl dağılım göstermektedir?
2. Üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık) bilgilendirici metinlerde matematiksel dil nasıl dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Matematiksel dil açısından üçüncü sınıf ders kitaplarındaki hikâye edici ve bilgilendirici metinlerin incelendiği bu araştırma nitel araştırma kapsamında doküman incelemesi ile yapılmıştır. Araştırılması hedeflenen matematiksel dil hakkında bilgi içeren bir yazılı materyal olan metinlerin analizini kapsadığı için doküman incelemesi bir araştırma yöntemi olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi, “Araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir.” (Özkan, 2022, s. 5). Bu kapsamda kitaplar, gazete makaleleri, akademik dergi makaleleri ve kurumsal raporlar dahil olmak üzere çeşitli belge türleri analiz edilir (Patton, 2015). Bu çalışmada incelenen ders kitaplarından doğrudan veri kaynağı olarak yararlanılmıştır. Kitaplar ve makaleler gibi belgeleri analiz etmek, verilerin kararlılığı nedeniyle de faydalı olabilir (Merriam & Tisdell, 2016).

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynaklarını, Millî Eğitim Bakanlığının 2022-2023 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda kullanılması için önerdiği ilkököl üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından (2021 yılı basımı) seçilen dört hikâye edici ve dört bilgilendirici metin ile Gizem Yayıncılık'ın üçüncü sınıf Türkçe ders kitabından (2022 yılı basımı) seçilen dört hikâye edici ve dört bilgilendirici metin oluşturmaktadır.

Araştırmanın veri kaynağı oluşturulurken öncelikle her iki kitap ayrıntılı olarak incelenmiştir. Üçüncü sınıf düzeyinde her iki Türkçe ders kitabında sekiz tema ve her temada dört metin bulunmaktadır. Bu metinlerin üçü okuma biri dinleme/izleme metnidir. Ayrıca her temada bir serbest okuma metni olduğu görülmektedir. Böylece her kitapta toplam 40 okuma, dinleme/izleme ve serbest okuma metni yer almaktadır.

Metin türleri; bilgilendirici, hikâye edici, şiir olmak üzere üç ana biçim altında toplanmıştır. Metin türlerinin temalara göre dengeli bir şekilde dağılmadığı görülmektedir. Örneğin; “Bilim ve Teknoloji” temasında bilgilendirici metin daha fazla olabilir. Başka bir temada ise şiir türündeki metinlere daha fazla yer verilebilir. Ancak ilke olarak metin türlerinin temalar arasında, kitap bütününde dengeli bir şekilde dağılım gösterdiği söylenebilir (MEB, 2018). Dolayısıyla bu araştırma kapsamında da her iki kitap ayrıntılı olarak incelendikten sonra her temadan bir metin seçilmesine karar verilmiştir. Metinler matematiksel dilin kullanımı açısından inceleneceği için bilgilendirici veya hikâye edici metin türlerinden seçilmiştir. Toplam sekiz temadan dördünün hikâye edici dördünün de bilgilendirici metin olması ölçütüne dikkat edilmiştir. Temalar arasındaki dağılım metin türleri açısından dengeli olmadığı için temalardaki ağırlıklı olan metin türü göz önünde bulundurularak metinler rastgele seçilmiştir. Araştırmanın veri kaynakları olan metinlere ilişkin bilgiler Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1.

Matematiksel Dil İncelemesi Yapılan Metinler (MEB Yayını)

Temalar	Metin Başlığı	Metin Türü	Sayfa Numarası
1. Tema	Gezmeyi Seven Ağaç	Hikâye edici	18
2. Tema	Milli Marşımız	Bilgilendirici	42
3. Tema	Ormanlar Kralı	Hikâye edici	76
4. Tema	Cirit Oyunu	Bilgilendirici	125
5. Tema	İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum	Bilgilendirici	157
6. Tema	Uzaya İlk Yolculuk	Bilgilendirici	188
7. Tema	Geceyi Sevmeyen Çocuk	Hikâye edici	218
8. Tema	Yemek Seçimi	Hikâye edici	236

Tablo 1’e göre araştırmanın veri kaynaklarından biri olan MEB’in yayımladığı ilkökul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm temalardan birer metin matematiksel dil açısından incelenmiştir. Bu metinlerin dördü hikâye ediciyken dördü bilgilendirici türdedir.

Tablo 2.

Matematiksel Dil İncelemesi Yapılan Metinler (Gizem Yayıncılık)

Temalar	Metin Başlığı	Metin Türü	Sayfa Numarası
1. Tema	Yalnız Köstebek	Hikâye edici	19
2. Tema	Atatürk'ün Yaşamı	Bilgilendirici	43
3. Tema	Kumbara, İçi Dolu Para	Bilgilendirici	67
4. Tema	Bayram Armağanları	Hikâye edici	93
5. Tema	Deniz Kızı	Hikâye edici	119
6. Tema	Geçmişten Günümüze Evler	Bilgilendirici	149
7. Tema	Isınma Hareketleri	Bilgilendirici	176
8. Tema	Televizyoncu Ali	Hikâye edici	213

Tablo 2'ye göre araştırmının diğer veri kaynağı olan Gizem Yayıncılık'ın yayımladığı ilkokul üçüncü sınıf Türkçe ders kitabındaki tüm temalardan birer metin matematiksel dil açısından incelenmiştir. Bu metinlerin dördü hikâye ediciyken dördü bilgilendirici türdedir.

Verilerin Elde Edilişi ve Analizi

Araştırmada veriler, bu araştırmının dokümanlarını oluşturan iki farklı yayınevine ait olan ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesiyle elde edilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığına ait olan üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararı ile 2018-2019 öğretim yılından itibaren beş yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Gizem Yayıncılık'ın ders kitabı da aynı tarih ve sayılı karar ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir.

İlkokul matematik dersi öğretim programında Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme, Veri İşleme öğrenme alanları bulunmaktadır. Sayılar ve işlemler öğrenme alanının alt öğrenme alanlarından biri olan kesirlerle işlemler üçüncü sınıf düzeyinde bulunmamaktadır. Bu yüzden üçüncü sınıf düzeyindeki ders kitabı seçilmiştir (MEB, 2018). Bu kapsamda araştırmının mevcut dokümanlarına Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) aracılığıyla <https://www.eba.gov.tr> internet adresi üzerinden erişim sağlanmıştır.

Doküman incelemesi yöntemi kullanılan bu araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Betimsel analize göre veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Belirlenen temalara ilişkin doğrudan alıntılara yer verilir ve bu analizin amacı elde edilen bulguların düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Metinler (16 metin), ilkokul matematik programındaki öğrenme alanları (Sayılar ve İşlemler, Geometri, Ölçme ve Veri İşleme) ve bu öğrenme alanlarının alt öğrenme alanlarını yansıtan matematiksel kavram ve terimlere göre incelenmiştir. 23-26 Ocak 2023 tarihler arasında birinci araştırmacı hikâye edici metinleri, ikinci araştırmacı bilgilendirici metinleri; 27-30

Ocak 2023 tarihler arasında ise araştırmacılar metinleri değiştirip incelemişlerdir. Daha sonra araştırmacılar dört kez çevrimiçi ortamda bir araya gelerek tüm metinlerin analiz süreçlerini karşılaştırmışlardır. Ortaya çıkan matematiksel dile ilişkin bulgular matematik eğitimi alanında uzman bir akademisyen ile 15 yıllık kıdemi olan bir sınıf öğretmenine incelenmiştir. Söz konusu inceleme ile 17 matematiksel dil ifadesinin bulgulardan çıkartılmasına karar verilmiştir (Örneğin, *pek çok hayvan, çok değer vermek, şimdi, toplumsal bir yaşam biçimi* gibi matematiksel kavramları net olarak yansıtmayan ifadeler). Araştırmacılar son kez gözden geçirip, ilgili değişiklikler doğrultusunda analizleri tamamlamışlardır. Bu matematiksel kavram ve terimlerin matematiksel dili ortaya koyma durumlarına göre kategorilendirmeler yapılmıştır. Bu kategorilere ilişkin doğrudan alıntılama yapılarak örneklere yer verilmiştir. Betimsel analiz türünde amaç araştırılan olguya ilişkin temel eğilimleri belirlemek, düzenlemek ve yorumlamaktır (Creswell, 2021; Miles vd., 2014). Ayrıca elde edilen veriler frekans tablosu şeklinde de sunulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Matematiksel dil açısından ilkökul üçüncü sınıf Türkçe dersi okuma metinlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmada 16 metin analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre her iki yayınevinde ilkökul Matematik dersi programındaki Sayılar ve İşlemler, Geometri ve Ölçme öğrenme alanlarına ilişkin matematiksel ifadenin kullanıldığı, fakat Veri İşleme öğrenme alanına ilişkin matematiksel ifadenin kullanılmadığı tespit edilmiştir. MEB Yayını ders kitabındaki metinlerde 180 matematiksel ifade yer alırken, Gizem Yayıncılık ders kitabındaki metinlerde 167 matematiksel ifade yer almaktadır. Araştırmanın bulguları, araştırma sorularının sırasına göre aşağıda verilmiştir.

Üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık) hikâye edici metinlerdeki matematiksel dil nasıl dağılım göstermektedir? araştırma sorusuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3'e göre üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında incelenen sekiz hikâye edici metinde ilkökul Matematik dersi programı kapsamında üç öğrenme alanına (Sayılar ve İşlemler, Geometri ve Ölçme) ilişkin toplam 215 matematiksel ifade kullanılmıştır. İlkökul matematik programı doğrultusunda MEB Yayını Türkçe ders kitabındaki hikâye edici dört metinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına uygun 49, Geometri öğrenme alanına uygun 12 ve Ölçme öğrenme alanına uygun 60 olmak üzere toplam 121 matematiksel ifade saptanırken; Gizem Yayıncılık Türkçe ders kitabındaki hikâye edici dört metinde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına uygun 32, Geometri öğrenme alanına uygun 21 ve Ölçme öğrenme alanına uygun 41 olmak üzere toplam 94 matematiksel ifade saptanmıştır. MEB Yayını ders kitabındaki incelenen metinlerde 10 alt öğrenme alanına ilişkin matematiksel dil kullanımına ulaşıırken, Gizem Yayıncılık ders kitabındaki incelenen metinlerde ise sekiz alt öğrenme alanına ilişkin matematiksel dil kullanımına ulaşılmıştır.

MEB Yayını Türkçe ders kitabındaki Gezmeyi Seven Ağaç adlı metinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=9), *toplama işlemi* (N=1) ve *çıkarma işlemi* (N=1) alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=8) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *çevre ölçme* (N=1) ve *zaman* (N=8) alt öğrenme alanlarına ilişkin toplam 28 matematiksel ifade; Ormanlar Kralı adlı metinde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=24), *kesirler* (N=3) ve *toplama işlemi* (N=4) alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *temel kavramlar* (N=1) ve *uzamsal ilişkiler* (N=2) alt öğrenme alanlarına ve Ölçme öğrenme alanındaki *uzunluk ölçme* (N=4), *çevre ölçme* (N=1), *alan ölçme* (N=3) ve *zaman* (N=16) alt öğrenme alanlarına ilişkin toplam 58 matematiksel ifade tespit edilmiştir. Kitaptaki Geceyi Sevmeyen Çocuk adlı metinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=2) ve *kesirler* (N=2) alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=1) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *zaman* (N=15) alt öğrenme alanına ilişkin toplam 20 matematiksel ifade; Yemek Seçimi adlı metinde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *kesirler* (N=3) alt öğrenme alanlarına ve Ölçme öğrenme alanındaki *uzunluk ölçme* (N=2) ve *zaman* (N=10) alt öğrenme alanlarına ilişkin toplam 15 matematiksel ifade belirlenmiştir.

Tablo 3.
Hikâye Edici Metinlerde Matematiksel Dilin Dağılımı

Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları		Millî Eğitim Bakanlığı Yayını Ders Kitabı				Gizem Yayıncılık Ders Kitabı			
		Gezmeyi Seven Ağaç	Ormanlar Kralı	Geceyi Sevmeyen Çocuk	Yemek Seçimi	Yalnız Köstebek	Bayram Armağanları	Deniz Kız	Televizyoncu Ali
Sayılar ve İşlemler	Doğal sayılar	-bir (6) -teker teker (1) -hiç (1) -çok (1)	-bir (17) -çok (2) -iki (2) -ilk adım (1) -az (1) -hiçbir (1)	-bir (2)	-	-çok (5) -bir (4) -yok-hiç (3) -var (1)	-bir (2) -sıra evler (1) bir dizi evler (1) -çok (1)	-bir (9)	-bir (2)
	Kesirler	-	-bütün (3)	-bütün (2)	-bütün (3)	-	-	-	-
	Toplama işlemi	-bir yaprağını daha (1)	-topla(n)mak (4)	-	-	-bir şans daha (1)	-ekle(n)mek (2)	-	-
	Çıkarma İşlemi	-ağacın hiç yaprağı kalmamış (1)	-	-	-	-	-	-	-
Geometri	Temel kavramlar	-	-dik (1)	-	-	-	-	-	-
	Uzamsal ilişkiler	-içer(i)de (5) -odanın ortası (1) -yakınlardaki (1) -uzaklardaki (1)	-ön(e) (2)	-dışarı (1)	-	-altında (5) -ağacın üstüne (1) -dışarı (1)	-dışarı (2) -arka (1) -içinde (1) -alt kat (1) -aşağı (1)	-şişenin içi (2) -içeri (1) -yukarı (1) -sağ sol (1)	-dışarı (1) -içeri (1)
	Geometrik cisimler ve şekiller	-	-	-	-	-	-	-yuvarlak (1)	-

Tablo 3.
Hikâye Edici Metinlerde Matematiksel Dilin Dağılımı

Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları		Millî Eğitim Bakanlığı Yayını Ders Kitabı				Gizem Yayıncılık Ders Kitabı			
		Gezmeyi Seven Ağaç	Ormanlar Kralı	Geceyi Sevmeyen Çocuk	Yemek Seçimi	Yalnız Köstebek	Bayram Armağanları	Deniz Kızı	Televizyoncu Ali
Ölçme	Uzunluk ölçme	-	-adım (4)	-	-uzamak (2)	-	-	-	-
	Çevre ölçme	-ağacın çevresi (1)	-dört bir yan (1)	-	-	-	-kenar (1)	-	-
	Alan ölçme		-alan (3)	-	-	-	-	-her yanı ...kaphymış (1)	-
	Sıvı ölçme	-	-	-	-	-	-dolu (1)	-	-
	Zaman	-mevsim (5) -gün (2) -ay (1)	-sonra (6) -gece (3) -sabah (3) -gün (2) -dün (1) -önce (1)	-gece (12) -saat (1) -gündüz (1) -sonra (1)	-saat (5) -zaman (2) -öğle (1) -akşam (1) -gece (1)	-gün (5) -zaman (3) -yarn (3) -akşam (2)	-gün (1) -sabah (1) -gece (1)	..gün (3) -zaman (1) -az sonra (1) -sonra (1)	-gün (7) -sonra (3) -gece (2) -saat (1) -akşam (1) -sabah (1) -zaman (1)

Tablo 3'e göre Gizem Yayıncılık Türkçe ders kitabındaki Yalnız Köstebek adlı metinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=13) ve *toplama işlemi* (N=1) alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=7) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *zaman* (N=13) alt öğrenme alanına ilişkin toplam 34 matematiksel ifade; Bayram Armağanları adlı metinde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=5) ve *toplama işlemi* (N=2) alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=6) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *çevre ölçme* (N=1), *sıvı ölçme* (N=1) ve *zaman* (N=3) alt öğrenme alanlarına ilişkin toplam 18 matematiksel ifade tespit edilmiştir. Aynı kitaptaki Deniz Kızı metninde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=9) alt öğrenme alanına, Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=5) ve *geometrik cisimler ve şekiller* (N=1) alt öğrenme alanlarına ve Ölçme öğrenme alanındaki *alan ölçme* (N=1) ve *zaman* (N=6) alt öğrenme alanına ilişkin toplam 22 matematiksel ifade; Televizyoncu Ali metninde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=2) alt öğrenme alanına, Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=2) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki ve *zaman* (N=16) alt öğrenme alanına ilişkin toplam 20 matematiksel ifade belirlenmiştir.

Üçüncü sınıf MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık ders kitaplarında incelenen sekiz hikâye edici metinde geçen matematiksel dil ifadelerine ilişkin örnekler Tablo 4'te yansıtılmıştır. Alt öğrenme alanlarına ilişkin tüm metinlerden örnek olarak birer ifadeye yer verilmiştir. Tablo 4'e göre (Bkz. Bir Sonraki Sayfa) MEB yayını ders kitabındaki metinlerde Geometri öğrenme alanındaki *geometrik cisimler ve şekiller* alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *sıvı ölçme* alt öğrenme alanına; Gizem Yayıncılık ders kitabındaki metinlerde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *kesirler* ve *çıkarma işlemi* alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *temel kavramlar* ve Ölçme öğrenme alanındaki *uzunluk ölçme* alt öğrenme alanına yönelik matematiksel dilin kullanım örneklerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Her iki yayınevindeki hikâye edici tüm metinlerde (sekiz metinde) sadece Ölçme öğrenme alanının *zaman* alt öğrenme alanına ilişkin matematiksel dilin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin hemen hepsinde (MEB Yayını üç metin, Gizem Yayıncılık dört metin) matematiksel dil, Sayılar ve İşlemler öğrenme alanının *doğal sayılar* alt öğrenme alanında ve Geometri öğrenme alanının *uzamsal ilişkiler* alt öğrenme alanlarında kullanılmıştır.

Tablo 4.

Hikâye Edici Metinlerde Matematiksel Dil Örnekleri

Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları		Millî Eğitim Bakanlığı Yayın Ders Kitabı	Gizem Yayıncılık Ders Kitabı
Sayılar ve İşlemler	Doğal Sayılar	Rüzgâr biraz kuvvetlice esmiş, ağacın bir yaprağını koparmış. (<i>Gezmeyi Seven Ağaç Metni</i>) Fil korlara yanaşmış, ilk adımını atmasıyla, “Yandım anam!” diyerek geri çekilmiş. (<i>Ormanlar Kralı Metni</i>) Bütün çocukların bir yıldızı vardır. (<i>Geceyi Sevmeyen Çocuk Metni</i>)	Hiç arkadaşım da yok. (<i>Yalnız Köstebek Metni</i>) Ev, eskilerin “sıra evler” dediği, birbirinin aynısı bir dizi evlerden biriydi. (<i>Bayram Armağanları Metni</i>) Saraya geri dönecekleri sıra da köpek balıklarından birinin başına bir konserve kutusu düşmüş. (<i>Deniz Kızı Metni</i>) Kala kala düz bir çizgi kalmış ekranda. (<i>Televizyoncu Ali Metni</i>)
	Kesirler	Bütün hayvanlar donup kalmışlar bu işe. (<i>Ormanlar Kralı Metni</i>) “Bütün çocuklar yattı.” dermiş annesi. (<i>Geceyi Sevmeyen Çocuk Metni</i>) Artık benim için hazırladığın bütün yemeklerden yiyeceğim. (<i>Yemek Seçimi Metni</i>)	-
	Toplama İşlemi	Bir yaprağını daha rüzgârın esintisine bırakmış. (<i>Gezmeyi Seven Ağaç Metni</i>) Bu alana hemen kuru odun toplayıp yığın. (<i>Ormanlar Kralı Metni</i>)	Kaplumbağa köstebeğe bir şans daha vermiş. (<i>Yalnız Köstebek Metni</i>) Örneğin sıcak su, elektrik, doğal gaz gibi eskiden evlerde olmayan pek çok imkân eklemişlerdi. (<i>Bayram Armağanları Metni</i>)
	Çıkarma İşlemi	Sonunda ağacın hiç yaprağı kalmamış. (<i>Gezmeyi Seven Ağaç Metni</i>)	-
Geometri	Temel kavramlar	Sonra bu dalları yere dik koymuş ve zıplayarak en üst yerlerine tırmanmış. (<i>Ormanlar Kralı Metni</i>)	-
	Uzamsal ilişkiler	Ağaç onların içinde neler yaptığını, evlerinin içinin neye benzediğini çok merak edermiş. (<i>Gezmeyi Seven Ağaç Metni</i>) Uzun dalları birer adım gibi öne atarak korların içine dalmış. (<i>Ormanlar Kralı Metni</i>) Annesi kucağına almış çocuğu, pencereden dışarısını göstermiş. (<i>Geceyi Sevmeyen Çocuk Metni</i>)	Yarın seninle bu ağacın altında tekrar buluşalım, demiş. (<i>Yalnız Köstebek Metni</i>) Arabada, arka koltuğa Dilara’yla İpek oturdu. (<i>Bayram Armağanları Metni</i>) Yazdıkları mektubu plastik bir şişenin içine koymuşlar. (<i>Deniz Kızı Metni</i>) Dışarı çıkıp oyunlar oynamışlar. (<i>Televizyoncu Ali Metni</i>)
	Geometrik cisimler ve şekiller	-	Yine bir gün deniz bahçesinde gezerlerken yukarıdan yuvarlak, kara bir şeyin kendilerine doğru geldiğini görmüşler. (<i>Deniz Kızı Metni</i>)
Ölçme	Uzunluk ölçme	Adam korkuyla titrerken kurt bir adım öne çıkmış. (<i>Ormanlar Kralı Metni</i>)	-

Tablo 4.
Hikâye Edici Metinlerde Matematiksel Dil Örnekleri

Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları	Millî Eğitim Bakanlığı Yayını Ders Kitabı	Gizem Yayıncılık Ders Kitabı
	Mesela sen süt içmezsen, yoğurt ve peynir yemezsen boyun uzar mı? (<i>Yemek Seçimi Metni</i>)	
Çevre ölçme	Gezmeyi seven ağacın çevresinde dans edip durmuş, ağacı güldürmeye çalışmış. (<i>Gezmeyi Seven Ağaç Metni</i>) Hayvanlar ormanın dört bir yanına dağılıp alana dağ gibi odun yığılmışlar çabucak. (<i>Ormanlar Kralı Metni</i>)	Elini öpen torunlarına kenarı oyalı, içi şeker dolu, kırmızı kadife keselerde şeker verdi. (<i>Bayram Armağanları Metni</i>)
Alan ölçme	O gece ormandaki bütün hayvanlar yeni bir kral seçimi için bir alanda toplanmışlar. (<i>Ormanlar Kralı Metni</i>)	Sarayın her yanı inci mercanla kaplıymış. (<i>Deniz Kızı Metni</i>)
Sıvı ölçme	-	Elini öpen torunlarına kenarı oyalı, içi şeker dolu, kırmızı kadife keselerde şeker verdi. (<i>Bayram Armağanları Metni</i>)
Zaman	Günlerini, aylarını hep aynı yerde kıpırdamadan durarak geçirmek zorundaymış. (<i>Gezmeyi Seven Ağaç Metni</i>) Dün sabah kralımız aslan öldü. (<i>Ormanlar Kralı Metni</i>) Çünkü gece olunca yıldızlar çıkar. (<i>Geceyi Sevmeyen Çocuk Metni</i>) Acıktığın zaman öğle yemeği saati geçecek ve ben sana yemek vermeyeceğim. (<i>Yemek Seçimi Metni</i>)	Yarın güneş tam bu ağacın üstüne geldiğinde buluşalım, demiş köstebek. (<i>Yalnız Köstebek Metni</i>) Hele bu sabah, bayram sevincine gece yağın karın verdiği mutluluk da eklenmişti. (<i>Bayram Armağanları Metni</i>) Sonra yunus balığı onu, sahilde oynayan çocuklara götürmüş. (<i>Deniz Kızı Metni</i>) Bir gün akşam yemeğine konukları gelmiş. (<i>Televizyoncu Ali Metni</i>)

Üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki (MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık) bilgilendirici metinlerdeki matematiksel dil nasıl dağılım göstermektedir? araştırma sorusuna ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5'e göre üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında incelenen sekiz bilgilendirici metinde ilkökul Matematik dersi programı kapsamında üç öğrenme alanına (Sayılar ve İşlemler, Geometri ve Ölçme) ilişkin toplam 132 matematiksel ifade kullanılmıştır. İlkokul Matematik programı doğrultusunda MEB Yayını Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici dört metinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına uygun 34, Geometri öğrenme alanına uygun 8 ve Ölçme öğrenme alanına uygun 17 olmak üzere toplam 59 matematiksel ifade saptanırken; Gizem Yayıncılık Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici dört metinde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına uygun 27, Geometri öğrenme alanına uygun 3 ve Ölçme öğrenme alanına uygun 43 olmak üzere toplam 73 matematiksel ifade saptanmıştır. MEB Yayını ders kitabındaki incelenen metinlerde 12 alt öğrenme alanına ilişkin matematiksel dil kullanımına ulaşılrken, Gizem Yayıncılık ders kitabındaki incelenen metinlerde ise sekiz alt öğrenme alanına ilişkin matematiksel dil kullanımına ulaşılmıştır.

MEB Yayını Türkçe ders kitabındaki Milli Marşımız adlı metinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=7), *toplama işlemi* (N=1) ve *çarpma işlemi* (N=1) alt öğrenme alanlarına ve Ölçme öğrenme alanındaki *paralar* (N=3) ve *zaman* (N=3) alt öğrenme alanlarına ilişkin toplam 15 matematiksel ifade; Uzaya İlk Yolculuk adlı metinde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=11) ve *toplama işlemi* (N=1) alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=3) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *çevre ölçme* (N=2) ve *zaman* (N=4) alt öğrenme alanlarına ilişkin toplam 21 matematiksel ifade tespit edilmiştir. Kitaptaki Cirit Oyunu adlı metinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=9), *toplama işlemi* (N=1), *çıkarma işlemi* (N=1) ve *bölme işlemi* (N=1) alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=2) ve *geometrik cisimler ve şekiller* (N=2) alt öğrenme alanlarına ve Ölçme öğrenme alanındaki *uzunluk ölçme* (N=2), *alan ölçme* (N=2) ve *zaman* (N=1) alt öğrenme alanlarına ilişkin toplam 21 matematiksel ifade; İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum adlı metinde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=1) alt öğrenme alanına ve Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=1) alt öğrenme alanına ilişkin toplam iki matematiksel ifade belirlenmiştir.

Gizem Yayıncılık Türkçe ders kitabındaki Atatürk'ün Yaşamı adlı metinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=5) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *zaman* (N=9) alt öğrenme alanına ilişkin toplam 14 matematiksel ifade; Kumbara, İçi Dolu Para adlı metinde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=3), *toplama işlemi* (N=6) ve *çıkarma işlemi* (N=3) alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *uzamsal ilişkiler* (N=2) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *para* (N=20) ve *zaman* (N=1) alt öğrenme alanlarına ilişkin toplam 35 matematiksel ifade tespit edilmiştir.

Tablo 5.
Bilgilendirici Metinlerde Matematiksel Dilin Dağılımı

Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları		Millî Eğitim Bakanlığı Yayın Ders Kitabı				Gizem Yayıncılık Ders Kitabı			
		Millî Marşımız	Uzaya İlk Yolculuk	Cirit Oyunu	İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum	Atatürk'ün Yaşamı	Kumbara, İçi Dolu Para	Geçmişten Günümüze Evler	Isınma Hareketleri
Sayılar ve İşlemler	Doğal sayılar	-bir (2) -Bin Dokuz Yüz Yirmi Bir (2) -Bin Dokuz Yüz Yirmi (1) -724 şiir (1) -on kıta (1)	-ilk (4) -bir (4) -1961 -geri sayım-3.2.1 (1) -çok (1)	-iki takım (2) -bir (2) -yetmiş (1) -yüz yirmi (1) -altısar.. (1) -on ikişer (1)	-bir (1)	-bir (3) -üç (1) -ilk (1)	-saymak (1) -bir (1) -eşit (1)	-bir (2) -ilk ev (1)	-bir (2) -ikinci (1) -ilk (1)
	Toplama işlemi	-toplam (1)	-bir saatten fazla (1)	-bir sayı kazandırmak (1)	-	-	-biriktirmek (6)	-çoğalmak (1) -artmak (1)	-
	Çıkarma işlemi	-	-	-bir sayı kaybetmek (1)	-	-	-ayırmak (2) -hesaplamak (1)	-	-
	Çarpma işlemi	-dört defa (1)	-	-	-	-	-	-	-
	Bölme işlemi	-	-	-altısar dizilme (1)	-	-	-	-	-
G	Temel kavramlar	-	-	-	-	-	-	-dik (1)	-

	Uzamsal ilişkiler	-	-uzak (1) -içinde (1) -dışına (1)	-sağ-sol (1) -alt (1)	-uzak (1)	-	-içi(nde) (2)	-	-
	Geometrik cisimler ve şekiller	-	-	-silindir (1) -yuvarlak (1)	-	-	-	-	-
Ölçme	Uzunluk ölçme	-	-	-yetmiş metre (1) -yüz yirmi metre (1)	-	-	-	-	-
	Çevre ölçme	-	-Dünya'nın etrafı (1) -bir tam tur (1)	-	-	-	-	-	-
	Alan ölçme	-	-	-alan (2)	-	-	-	-alan (1)	-
	Paralar	-para (2) -500 lira (1)	-	-	-	-	-ara (13) -bütçe (3) -gelir-gider (3) -lira (1)	-	-
	Zaman	-7 Kasım Bin Dokuz Yüz Yirmi (1) -1 Mart Bin Dokuz Yüz Yirmi Bir (1) -12 Mart Bin Dokuz Yüz Yirmi Bir (1)	-1961 yılı (1) -bir saat (1) -ilk önce (1) -tarihteki (1)	-gün (1)	-	-sonra (4) -mevsim (1) -ay (1) -önce (1) -30 Ağustos (1) -gün (1)	-zaman (1)	-sonra (2)	-dakika (4) -önce (4) -sonra (1) -son (1)

Tablo 5'e göre aynı kitaptaki Geçmişten Günümüze Evler metninde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=3) ve *toplama işlemi* (N=2) alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *temel kavramlar* (N=1) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *alan ölçme* (N=1) ve *zaman* (N=2) alt öğrenme alanına ilişkin toplam dokuz matematiksel ifade; Isınma Hareketleri metninde ise Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* (N=5) alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *zaman* (N=10) alt öğrenme alanına ilişkin toplam 15 matematiksel ifade belirlenmiştir.

Üçüncü sınıf MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık ders kitaplarında incelenen sekiz bilgilendirici metinde geçen matematiksel dil ifadelerine ilişkin örnekler Tablo 6'da yansıtılmıştır. Alt öğrenme alanlarına ilişkin tüm metinlerden örnek olarak birer ifadeye yer verilmiştir. Tablo 6'ya göre MEB yayını ders kitabındaki metinlerde Geometri öğrenme alanındaki *temel kavramlar* alt öğrenme alanına; Gizem Yayıncılık ders kitabındaki metinlerde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *çarpma işlemi* ve *bölme işlemi* alt öğrenme alanlarına, Geometri öğrenme alanındaki *geometrik cisimler* ve *şekiller* alt öğrenme alanına ve Ölçme öğrenme alanındaki *uzunluk ölçme* ve *çevre ölçme* alt öğrenme alanlarına yönelik matematiksel dilin kullanım örneklerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Her iki yayınevindeki bilgilendirici tüm metinlerde (sekiz metinde) sadece Sayılar ve İşlemler öğrenme alanının *doğal sayılar* alt öğrenme alanına ilişkin matematiksel dilin kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin yaklaşık hepsinde (MEB Yayını iki metin, Gizem Yayıncılık dört metin) matematiksel dil, Ölçme öğrenme alanının *zaman* alt öğrenme alanında kullanılmıştır.

Tablo 6
Bilgilendirici Metinlerde Matematiksel Dil Örnekleri

Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları	Millî Eğitim Bakanlığı Yayını Ders Kitabı	Gizem Yayıncılık Ders Kitabı	
Sayılar ve İşlemler	Doğal sayılar	... “Kahraman Ordumuza” ithaf ederek on kütadan oluşan marşı yazdı. (<i>Millî Marşımız Metni</i>) Sonrasında geri sayım başladı: 3..2..1 (<i>Uzaya Yolculuk Metni</i>) Cirit oyununda iki takım bulunur. (<i>Cirit Oyunu Metni</i>) Birine bir haber vermek ya da soru sormak istiyorsanız elektronik posta yollamanız yeterlidir. (<i>İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum Metni</i>)	Selânik’te, üç katlı pembe bir evde dünyaya gelmişim. (<i>Atatürk’ün Yaşamı Metni</i>) Elbette her çocuk gibi kumbaranızı açar, içinde ne kadar para olduğunu sayarsınız . (<i>Kumbara, İçi Dolu Para Metni</i>) Bunun sonucunda ilk evlerini yapıp buralarda yaşamaya başladılar. (<i>Geçmişten Günümüze Evler Metni</i>) İkinci aşamada , kollar ve bacaklarımızı fazla zorlamadan gerdirmek gerekir. (<i>Isınma Hareketleri Metni</i>)
	Toplama işlemi	Yarışmaya toplam 724 şiiir katıldı. (<i>Millî Marşımız Metni</i>) Küçük bir kapsülün içinde bir saatten fazla yolculuk etmeyi başardı. (<i>Uzaya Yolculuk Metni</i>) Cirit rakibine isabet ettiren ciritçi, takımına bir sayı kazandırır . (<i>Cirit Oyunu Metni</i>)	İstediğiniz oyuncağı almak için de para biriktirebilirsiniz . (<i>Kumbara, İçi Dolu Para Metni</i>) ...evlere olan ihtiyaç daha da arttı . (<i>Geçmişten Günümüze Evler Metni</i>)
	Çıkarma İşlemi	Eğer ciritçi, attığı ciriti rakibine değil de ata isabet ettirmişse bir sayı kaybeder . (<i>Cirit Oyunu Metni</i>)	Ardından bu parayı biriktirmek için harçlıklarınızdan ne kadar süreyle kaç lira ayırmanız gerektiğini hesaplarsınız . (<i>Kumbara, İçi Dolu Para Metni</i>)
	Çarpma işlemi	.. İstiklal Marşımız mecliste dört defa okundu ve ayakta alkışlandı. (<i>Millî Marşımız Metni</i>)	-
	Bölme işlemi	Takımlar alanın en genişinde altışar, sekizer veya on ikişer kişi olarak dizilir . (<i>Cirit Oyunu Metni</i>)	-
Geometri	Temel kavramlar	-	Yağmur ve kar yağışının çok olduğu bölgelerde ise damlar daha dik yapılır. (<i>Geçmişten Günümüze Evler Metni</i>)
	Uzamsal ilişkiler	Ve büyük bir gürültü ile roket Dünya’dan hızla uzaklaştı . (<i>Uzaya Yolculuk Metni</i>) Atın sağına soluna , karnının altına , boynuna yatar. (<i>Cirit Oyunu Metni</i>) Birbirinize eğlenceli desenler, gülümseyen surat ifadeleri gönderebilir hatta uzaktan satranç bile oynayabilirsiniz. (<i>İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum Metni</i>)	Elbette her çocuk gibi kumbaranızı açar, içinde ne kadar para olduğunu sayarsınız. (<i>Kumbara, İçi Dolu Para Metni</i>)
	Geometrik cisimler ve şekiller	Cirit oyununun, sopaların uçları silindirik şeklinde kesilerek yuvarlak hale getirilir. (<i>Cirit Oyunu Metni</i>)	-

Tablo 6
Bilgilendirici Metinlerde Matematiksel Dil Örnekleri

Öğrenme ve Alt Öğrenme Alanları	Millî Eğitim Bakanlığı Yayını Ders Kitabı	Gizem Yayıncılık Ders Kitabı	
Ölçme	Uzunluk ölçme	Bu takımlar yetmiş ile yüz yirmi metre genişliğindeki bir alanda karşılıklı olarak konumlanır. (<i>Cirit Oyunu Metni</i>)	-
	Çevre ölçme	Dünyanın etrafında yolculuğunu da filme aldığı bir tam tur attı. (<i>Uzaya Yolculuk Metni</i>)	-
	Alan ölçme	Bu takımlar yetmiş ile yüz yirmi metre genişliğindeki bir alanda karşılıklı olarak konumlanır. (<i>Cirit Oyunu Metni</i>)	Kentlerde ev yapmak için gereken alan kırsal kesimlerdeki gibi çok değildi. (<i>Geçmişten Günümüze Evler Metni</i>)
	Paralar	Seçilen marşın sahibine ödül olarak 500 lira verilecekti. (<i>Millî Marşımız Metni</i>)	Bütçenizde gelir ve giderlerinizin tümü yer almalıdır. (<i>Kumbara, İçi Dolu Para Metni</i>)
	Zaman	12 Mart Bin Dokuz Yüz Yirmi Bir'de milletimizin millî marşı olarak kabul edildi. (<i>Millî Marşımız Metni</i>) Cirit oyunu düğünlerde, önemli günlerde , pazar yerlerinde ve panayirlarda oynanır. (<i>Cirit Oyunu Metni</i>)	Annem bana baharda, mayıs ayının herhangi bir gününde doğduğumu söylendi. (<i>Atatürk'ün Yaşamı Metni</i>) Bir bütçe yapmanın zamanı artık geldi. (<i>Kumbara, İçi Dolu Para Metni</i>) İnsanlar, toprağı ekip dikmeye başladıktan sonra tarlalarının yanında kalıp onlara göz kulak olmak istediler. (<i>Geçmişten Günümüze Evler Metni</i>) Yirmi dakika sonra çok önemli bir basketbol maçı başlayacak. (<i>İsınma Hareketleri Metni</i>)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Matematiksel dil açısından üçüncü sınıf Türkçe dersi okuma metinlerinin incelenmesi amaçlandığı bu çalışmada, MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık ilkökul Türkçe ders kitaplarındaki analiz edilen metinlerde toplam 347 matematiksel dile dayalı ifade kullanılmıştır. Bu matematiksel dil ifadelerinde Veri İşleme öğrenme alanının yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri İşleme öğrenme alanında ilkökul düzeyindeki uluslararası sınavlarda vurgulanan noktalar göz önünde bulundurulmaktadır. Bu noktalar; veri toplama, veriyi işleme, analiz ederek sonuçları yorumlama, veriler aracılığıyla çeşitli tablo ve grafikler oluşturularak bunları yorumlama gibi boyutlardan oluşmaktadır (MEB, 2018). İncelenen metinlerde veri işleme, veri analiz etme, tablo ve grafik oluşturularak yorumlamaya dayalı herhangi bir metin içeriğiyle karşılaşmamıştır. Bu yönüyle matematik programında hedeflenen bu boyutun disiplinler arası yaklaşım mantığıyla Türkçe ders kitaplarında incelenen metinlerde desteklenemediği söylenebilir.

Hikâye edici metinlerde ilkökul matematik programı kapsamında hem MEB Yayını hem de Gizem Yayıncılık ders kitaplarında en çok Ölçme öğrenme alanına ilişkin matematiksel dil ifadesine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçme öğrenme alanında ise *zaman* alt öğrenme alanında en çok matematiksel dilin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Zamana dayalı ifadeler hikâye edici metinlerin önemli unsurlarından biridir. Çünkü hikâye edici metinlerde bir olayın, bir problemin sonucu veya çözümü sebep ve zaman boyutu doğrultusunda oluşturulmaktadır (Coté vd., 1998; Yazıcı, 2006). Ayrıca Türkçe ders kitaplarında hikâye edici metinlerde zaman unsuru kronolojik olarak sıralanmalı, silik olmamalı ve okuyucu net bir şekilde ayırt edebilmelidir (Sever, 2004). Nitekim ilkökul matematik programında da “Belirli olayları ve durumları referans alarak sıralamalar yapar.” (MEB, 2018) kazanımı doğrultusunda öğrencilerin olayları; önce-sonra, ilk-son, bugün-dün-yarın, sabah-öğle-akşam, gece-gündüz kelimelerini kullanarak kronolojik olarak sıralaması beklenmektedir. Ayrıca incelenen hikâye edici metinlerde hem MEB Yayını hem de Gizem Yayıncılık ders kitaplarında en az Geometri öğrenme alanına ilişkin matematiksel dil ifadesinin olduğu anlaşılmaktadır. Geometri konusuna ilişkin alt konular hemen kazanılan değil zamanla kavranılan konulardır. Nitekim erken çocuklukta uzamsal düşünme becerisi bir kutunun ya da bir mekânın içindeki nesneyi bulma becerisiyle başlar. Çocuklar sonrasında çeşitli alanlarda uzamsal akıl yürütmenin ilişkilerinin farkına varır. Dil gelişimine bağlı olarak uzamsal ilişkilerle alakalı sözcük ve kavramları anlayıp tepki vererek kullanmaya başlar (Whiteley vd., 2015). Bu açıdan ele alındığında hikâye edici metinlerde özellikle mekân unsuruna yer verilirken çocuklardaki geometriye yönelik kavram gelişimi göz önünde bulundurulabilir.

MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık üçüncü sınıf ders kitaplarında incelenen hikâye edici metinlerin tamamında Ölçme öğrenme alanındaki *zaman* alt öğrenme alanının yanı sıra neredeyse metinlerin hepsinde Sayılar ve İşlemler öğrenme alanının *doğal*

sayılar alt öğrenme alanı ve Geometri öğrenme alanı *uzamsal ilişkiler* alt öğrenme alanına ilişkin en az bir matematiksel dilin kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu yönüyle hikâye edici metinlerde matematiksel dil ifadesi kullanımı açısından üç öğrenme alanından en az bir alt öğrenme alanı ön plana çıkmaktadır. Greenes, Ginsburg ve Balfanz'ın (2004) belirttiği gibi, matematiksel dil kullanımı yönünden zengin hikayelerin çocuklara ulaştırılması onların matematiksel dil kullanım becerilerini geliştirmektedir.

İlkokul matematik programı kapsamında MEB Yayını ders kitabındaki bilgilendirici metinlerde en çok Sayılar ve İşlemler öğrenme alanına ve Gizem Yayıncılık ders kitabında ise en çok Ölçme öğrenme alanına ilişkin matematiksel dil ifadesine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında *doğal sayılar* alt öğrenme alanında en çok matematiksel dilin kullanıldığı görülürken, Ölçme öğrenme alanında ise *zaman* alanında en çok matematiksel dilin kullanıldığı ortaya çıkmaktadır. Bilgilendirici metinler genel olarak açıklamaya, tanımlamaya, karşılaştırmaya, sıralamaya, numaralandırmaya, listelemeye, sebep-sonuç ilişkisine ve problem çözümüne dayalı yapılarda oluşmaktadır (Akhondi vd., 2011; Akyol, 2021; Hall vd., 2005; Meyer & Ray, 2011; Uğur, 2017). Bu yapılara ilişkin metinlerde bir konu hakkında bilgi vermek, açıklamalar yapmak, kişileri bir fikir etrafında yönlendirmek gibi amaçlar söz konusudur (Karadağ, 2020). Bu amaçlar doğrultusunda Türkçe dersinde kullanılan bilgilendirici metinlerde matematiksel dil ifadelerine daha çok yer verilebilir.

MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık üçüncü sınıf ders kitaplarında incelenen bilgilendirici metinlerin tamamında Sayılar ve İşlemler öğrenme alanındaki *doğal sayılar* alt öğrenme alanının yanı sıra neredeyse metinlerin hepsinde Ölçme öğrenme alanının *zaman* alt öğrenme alanına ilişkin en az bir matematiksel dilin kullanıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Fakat Geometri öğrenme alanında metinlerin yarısında matematiksel dilin kullanıldığı görülmektedir. Bilgilendirici metinlerde betimleme ve anlatım tarzı açısından bir söyleyiş kaygısı olmadığından bilgilere doğrudan yer verilmektedir (Özdemir, 2004). Bu açıdan sayısal ifadelerin ve zaman ifadelerinin kullanımı daha yoğunken geometrik ifadelerin kullanımı daha sınırlı düzeyde kaldığı söylenebilir. Örneğin, sıralamaya (kronolojiye) dayalı metinlerde sıklıkla *doğal sayıların* ve *zamansal ifadelerin* kullanımı görülmektedir (Baştuğ & Keskin, 2011).

Üçüncü sınıf MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık Türkçe ders kitaplarında matematiksel dil kullanımı hikâye edici metinlerde bilgilendirici metinlere kıyasla daha fazladır. Hikâye edici metinler sahenin betimlenmesi, kahramanların tanıtımı, başlatıcı olay, problem (çatışma) durumu, girişim ifadeleri, sonuç ve tepki bölümlerinden oluşmaktadır (Bartlett, 1995; Coşkun, 2014; Akyol, 2021). Bu metin türünde başlatıcı olay ve konunun çerçevesinde gerçek yaşama ilişkin anlatımlara yer verildiğinden matematiksel dil ifadelerinin kullanılması çok daha kolay olacağı ifade edilebilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Bu araştırmada MEB Yayını ve Gizem Yayıncılık üçüncü sınıf Türkçe ders kitaplarındaki her temadan birer metin (toplam 16 metin) seçilerek matematiksel dil incelenmiştir. Söz konusu kitaplardaki tüm metinler matematiksel dil açısından incelenebilir.
2. Araştırmada hikâye edici metinlerdeki matematiksel dil ön plana çıkmaktadır. Ders kitabı yazarlarının bilgilendirici metinlerde matematiksel dile daha fazla yer vermeleri önerilebilir.
3. Matematik öğrenme alanları bakımından incelenen kitaplarda her iki metin türünde de Geometri öğrenme alanına daha az yer verilmiştir. Ders kitabı yazarlarının geometri konu alanına ilişkin matematiksel dile daha fazla yer vermeleri önerilebilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir.

Kaynakça

- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>
- Akyol, H. (2021). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (11. baskı). Pegem Akademi.
- Al Otaiba, S., Puranik, C. S., Rouby, A., Greulich, L., Sidler, J. F., & Lee, J. (2010). Predicting kindergarteners' end-of-year spelling ability based on their reading, alphabetic, vocabulary, and phonological awareness skills as well as prior literacy experiences. *Learning Disability Quarterly*, 33, 171-183. <https://doi.org/10.1177/073194871003300306>
- Aslan, S., & Karakuş, M. (2016). İlkokulda disiplinlerarası öğretime yönelik mevcut durumun incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1325-1344. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/24607/260484>
- Bartlett, F. C. (1995). *Remembering: A study in experimental and social psychology* (2nd Edition). Cambridge University Press.
- Barton, B. (2008). *The language of mathematics: Telling mathematical tales* (Vol. 46). Springer Science & Business Media.
- Başaran, M., & Akyol, H. (2009). Okuduğunu anlama ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde metnin bilgi verici veya hikâye edici olmasının etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 11-23.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 6(4), 2598-2610.
- Bulut, M. S., & Tarım, G. K. (2004, 30 Haziran-3 Temmuz). Okulöncesi öğretmenlerinin hikâye etkinliklerindeki matematiksel kavramlara yönelik farkındalık düzeyi oluşturma ile ilgili nitel bir çalışma örneği. *I. Uluslararası Okulöncesi Eğitim Kongresi*, İstanbul, Türkiye.
- Canbazoğlu, H. B. & Tarım, K. (2019). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel dil becerilerine ilişkin farkındalıkları. *İlköğretim Online*, 18(4), 1914-1937. <https://doi.org/10.21764/maueufd.1013373>

- Claessens, A., & Engel, M. (2013). How important is where you start? Early mathematics knowledge and later school success. *Teachers College Record*, 115(6), 1-29.
- Coşkun, E. (2014). İlköğretimde Türkçe öğretimi. A. Kırkılıç, H. Akyol (Eds.), *Türkçe öğretiminde metin bilgisi* (4. baskı, s. 231-283) içinde. Pegem Akademi.
- Coté, N., Goldman, S. R., & Saul, E. U. (1998). Students making sense of informational text: Relations between processing and representation. *Discourse Processes*, 25(1), 1-53.
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri, beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Eds. Demir, S. B. & Bütün, M.). Siyasal Kitabevi.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., ... & Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428-1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Dur, Z. (2010). *Öğrencilerin matematiksel dili hikaye yazma yoluyla iletişimde kullanabilme becerilerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi* (Tez No. 265322) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Greenes, C., Ginsburg H. P. & Balfanz R. (2004). Big math for little kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(1), 159-166. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.01.010>
- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading psychology*, 26(3), 211-234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Karadağ, R. (2020). İlkokul ve ortaokullarda Türkçe öğretimi yeni programa uygun. F. Susar Kırmızı (Ed.), *Yazma eğitimi* (2. baskı, s. 165-199) içinde. Pegem Akademi.
- Kılıçoğlu, E. & Baki, G. Ö. (2022). Sınıf öğretmenleri adaylarının matematiksel süreç becerilerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 99-120. <https://doi.org/10.17679/inuefd.943032>
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2012). Language and mathematical performance: A comparison of lower secondary school students with different level of mathematical skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 333-344. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.599423>
- Korpiää, H., Koponen, T., Aro, M., Tolvanen, A., Aunola, K., Poikkeus, A. M., ... & Nurmi, J.-E. (2017). Covariation between reading and arithmetic skills from Grade 1 to Grade 7. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 131-140. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.005>
- Kubbealtı Lugatı. (2007). Dil. *Kubbealtı lugatı Türkçe sözlük* (1. Baskı)
- Maden, A. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'ndaki sözcük öğretimine yönelik içerikler üzerine bir araştırma. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(79), 17-42.
- Manolitsis, G., Georgiou, G. K., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and math acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(4), 692-703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th edition). Jossey Bass.
- Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd edition). Sage Publications Inc.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%20C3%BCrk%20C3%A7e%20C3%96%20C4%9Fretim%20Program%20C4%B1%202019.pdf>

- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019b). *Taslak ders kitabı ve eğitim araçları ile bunlara ait içeriklerin incelenmesinde değerlendirmeye esas olacak kriterler ve açıklamaları*. Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/taslak-ders-kitabi-ve-egitim-aracolari-ile-bunlara-ait-elektronik-iceriklerin-incelenmesinde-degerlendirmeye-esas-olacak-kriterler-ve-aciklamalari/icerik/416>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflar)*. Millî Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201813017165445-MATEMATIK%20C4%B0K%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%202018v.pdf>
- Österholm, M. (2006). Characterizing reading comprehension of mathematical texts. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 325-346.
- Özdemir, E. (2004). *Sözlü-yazılı anlatım sanatı (Kompozisyon)* (1. baskı). Remzi Kitabevi.
- Özkan, U. B. (2022). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Archambault, I., & Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: A French-Canadian replication and extension. *Developmental Psychology*, 46(5), 984-994. <https://doi.org/10.1037/a0018881>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4th edition). Sage Publications Inc.
- Purpura, D. J., & Reid, E. E. (2016). Mathematics and language: Individual and group differences in mathematical language skills in young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 259-268. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.020>
- Purpura, D. J., Logan, J. A. R., Hassinger-Das, B., & Napoli, A. R. (2017). Why do early mathematics skills predict later reading? The role of mathematical language. *Developmental Psychology*, 53(9), 1633-1642. <https://doi.org/10.1037/dev0000375>
- Romano, E., Babchishin, L., Pagani, L. S., & Kohen, D. (2010). School readiness and later achievement: Replication and extension using a nationwide Canadian survey. *Developmental Psychology*, 46, 995-1007. <https://psycnet.apa.org/record/2010-17955-004>
- Sarama, J., & Clements, D. H. (2009). *Early childhood mathematics education research: Learning trajectories for young children* (1th edition). Routledge.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. baskı). Anı Yayıncılık.
- Sylva, K., & Roberts, F. (2010). Quality in early childhood education: Evidence for long term effects. In G. Pugh, & B. Duffy (Eds.), *Contemporary issues in the early years* (5th ed., pp. 47-62). Sage Publications Inc.
- Toptaş, V. (2015). Matematiksel dile genel bir bakış. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 4(1), 18-22.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- Watts, T. W., Duncan, G. J., Chen, M., Claessens, A., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., ... & Susperreguy, M. I. (2015). The role of mediators in the development of longitudinal mathematics achievement associations. *Child development*, 86(6), 1892-1907. <https://doi.org/10.1111/cdev.12416>
- Whiteley, W. Sinclair & N. Davis, B. (2015). *What is spatial reasoning? Spatial reasoning in the early years principles, assertions and speculations* (1th edition). Routledge Taylor and Francis Group
- Yazıcı, K. (2006). Hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde hikâyenin yüzü stratejisinin kullanımı. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (20), 229-241.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Seçkin Yayıncılık.

İncelenen Ders Kitapları

Aslan, A. (2022). *İlkokul Türkçe 3 ders kitabı*. Gizem Yayıncılık.

Karaduman, B. E., Özdemir, E. & Yılmaz, O. (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı 3*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Extended Abstract

The purpose of the research is to analyze third grade Turkish course reading texts in terms of mathematical language. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. How is mathematical language distributed in narrative texts in third grade Turkish textbooks (MoNE Publication and Gizem Publishing)?

2. How is mathematical language distributed in informative texts in third grade Turkish textbooks (MoNE Publication and Gizem Publishing)?

The research was carried out with document analysis in qualitative research design. The data sources of the research are the third-grade Turkish textbooks of the Ministry of National Education (MoNE) and Gizem Publishing, which are recommended by the Ministry of National Education (MoNE) for the 2022-2023 academic year. Sixteen texts (eight narrative and eight informative) were selected from the textbooks. The texts were analyzed according to the mathematical language expressions in the learning areas of the mathematics curriculum (numbers and operations, geometry, measurement and data processing).

The reason why the textbooks were selected at the third-grade level is that all sub-learning areas except the operations with fractions sub-learning area in the primary school mathematics curriculum are given at the third-grade level (MoNE, 2018). In this context, the available documents of the research were accessed through the Education Informatics Network (EIN) via the internet address <https://www.eba.gov.tr>.

The data collected in this study, in which document analysis method was used, were analyzed through descriptive analysis. The texts (16 texts) were analyzed according to the mathematical concepts and terms reflecting the learning areas (Numbers and Operations, Geometry, Measurement and Data Processing) and sub-learning areas of these learning areas in the primary school mathematics program. The findings regarding the mathematical language were analyzed by an academician who is an expert in the field of mathematics education and a classroom teacher with 15 years of seniority. Based on this review, it was decided to remove 17 mathematical language expressions from the findings. The researchers made a final review and completed the analyses in line with the relevant changes. These mathematical concepts and terms were categorized according to how they reveal mathematical language.

In the study, a total of 346 mathematical language expressions were used in the texts analyzed in the primary school Turkish textbooks published by MoNE and Gizem Publishing. It was concluded that data processing learning domain was not included in these mathematical language expressions. In the data processing learning area, the points emphasized in the international exams at primary school level should be taken into consideration. In the texts examined, no text content based on data processing, data analysis, interpretation by creating tables and graphs was encountered. In this respect, it can be said that this dimension targeted in the mathematics program cannot be supported in the texts examined in the Turkish textbooks with the logic of interdisciplinary approach.

Within the scope of the primary school mathematics program in narrative texts, it was concluded that in both the MoNE Publication and Gizem Publishing textbooks, the mathematical language expression related to the measurement learning domain was mostly used. In the measurement learning domain, it is revealed that mathematical language is mostly used in the sub-learning domain of time. Time-based expressions are one of the important elements of narrative texts. In addition, it is understood that in the story texts analyzed in both MoNE Publication and Gizem Publishing textbooks, mathematical language expressions related to the geometry learning area are the least. Subtopics related to geometry are not subjects that are acquired immediately but are comprehended over time. From this point of view, the concept development of geometry in children can be taken into consideration when including the element of space in narrative texts.

It is concluded that in all of the narrative texts analyzed in MoNE Publication and Gizem Publishing third grade textbooks, at least one mathematical language is used in almost all of the texts in addition to the sub-learning domain of time in the measurement learning domain, in the natural numbers sub-learning domain of the numbers and operations learning domain and in the spatial relations sub-learning domain of the geometry learning domain. In this respect, in terms of the use of mathematical language expression in narrative texts, at least one sub-learning area from three learning areas comes to the fore.

Within the scope of the primary school mathematics program, it was concluded that the informative texts in the textbooks published by the MoNE included mathematical language expressions mostly in the learning domain of numbers and operations and in the Gizem Publishing textbook mostly in the learning domain of measurement. While it is seen that mathematical language is mostly used in the sub-learning area of natural numbers in the numbers and operations learning domain, it is revealed that mathematical language is mostly used in the time domain in the measurement learning domain. In line with these aims, mathematical language expressions can be included more in informative texts used in Turkish lessons.

In all of the informative texts analyzed in the third-grade textbooks of MoNE Publication and Gizem Publication, it is concluded that at least one mathematical

language is used in almost all of the texts in the sub-learning domain of natural numbers in the learning domain of numbers and operations as well as in the sub-learning domain of time in the learning domain of measurement. However, it is seen that mathematical language is used in half of the texts in geometry learning domain. In this respect, it can be said that the use of direct numerical expressions and time expressions is more intense, while the use of geometric expressions is more limited.

In the third grade MoNe Publication and Gizem Publishing Turkish textbooks, the use of mathematical language is higher in narrative texts compared to informative texts. In this text type, it can be stated that the use of mathematical language expressions will be much easier since real life narratives are included within the framework of the initiating event and subject.

Güzel Sanatlar Eğitimi Öğrencilerinin Konuşma Öz Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi

Elçin Ergin Talaka*, Taner Topaloğlu**

Makale Geliş Tarihi: 05/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 13/06/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1277954

Öz


Bu araştırmada, güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin konuşma öz yeterlik algılarının bölüm ve sınıf değişkenlerine göre farklılıklarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel yöntemlerden tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırma örneklemini Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir üniversitenin resim iş ve müzik eğitimi ana bilim dallarında öğrenim görmekte olan 147 öğrenci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin normallik dağılımını sağlaması sonucu ikili grup karşılaştırmaları için T testleri ve çoklu karşılaştırmalar için tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda; öz yeterlik algılarının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı, öz yeterlik algısının bölüm değişkenine göre değiştiği tespit edilmiştir. Konuşma öz yeterlik algısına ait puanların resim bölümü öğrencileri lehine yüksek olduğu belirlenmiştir.


Anahtar Kelimeler: Konuşma öz yeterliği, müzik eğitimi, öz yeterlik, resim iş eğitimi

Evaluation of Speaking Self-Efficacy Perceptions of Fine Arts Education Students

Abstract

In this study, it was aimed to determine the differences in speaking self-efficacy perceptions of fine arts education department students according to department and class variables. The research was carried out with the survey model, which is one of the quantitative methods. The sample of the research consists of 147 students studying in the departments of painting art and music education in a University in the Southeastern Anatolia region. As a result of the normality distribution of the data obtained in the research, T tests for pairwise group comparisons and one-way analysis of variance for multiple comparisons were analyzed. The speaking self-efficacy scale for teacher candidates was used as a data collection tool. As a

* Kastamonu Üniversitesi, Güzel Sanatlar ve Tasarım Fakültesi, Müzikoloji, Kastamonu, Türkiye, ergin@kastamonu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-2766-1285](https://orcid.org/0000-0002-2766-1285) 

** Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Müzik Eğitimi ABD, Şanlıurfa, Türkiye, tanertopaloglu@harran.edu.tr, ORCID: [0000-0002-2095-3672](https://orcid.org/0000-0002-2095-3672) 

Kaynak Gösterme: Ergin Talaka, E., & Topaloğlu, T. (2023). Güzel sanatlar eğitimi öğrencilerinin konuşma öz yeterlik algılarının değerlendirilmesi, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 795- 810.

result of the research; it was determined that self-efficacy perceptions did not differ according to the class variable, and self-efficacy perceptions changed according to the department variable. It was determined that the scores of speaking self-efficacy perception were high in favor of the painting department art students.

Keywords: *Music education, painting art education, self efficacy, speaking self efficacy*

Giriş

Konuşma, duygu ve düşüncelerin zihinde tasarlanan sözdizimlerinin seslerle karşı tarafa aktarılması sürecidir. Günlük yaşantımızda önemli bir yeri olan konuşma eylemi insanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliğidir. Bu özelliği ile konuşma becerisi insanların birbirleriyle iletişim kurmasını sağlayan en önemli araçtır.

İnsan doğduğu andan itibaren çevresiyle iletişim kurma eğilimi içerisindedir. İletişim sayesinde ihtiyaçlarını, isteklerini, duygu ve düşüncelerini diğer insanlara aktarmaya çalışır. Bireyin yaşantısının daha sağlıklı olabilmesi için etkili bir iletişim kurması ve doğuştan sahip olduğu iletişim becerilerini kullanması gerekir. Bu temel beceriler içerisinde yer alan konuşmanın, iletişimde ayrı bir yeri olduğu düşünülebilir. Çünkü konuşma, iletişim kurarken sıklıkla başvurduğumuz bir beceridir (Karalı, Şahin, Şen & Aydemir, 2021).

Konuşma kavramına ilişkin literatür tarandığında pek çok tanımın yer aldığı görülmektedir. Bunlardan bazıları şöyledir; konuşma, yüzyıllardır insan iletişiminde en önemli araçlardan ve iletişim kurarken kullandığımız en temel becerilerimizden birisidir (Özdemir, 2004). Konuşma, insanı diğer canlılardan ayıran düşünme özelliğinin sesler yardımıyla dışarı aktarımı olarak ifade edilebilir (Yaman, 2007). Bu tanımları değerlendirdiğimizde, konuşma eyleminin insanların gündelik yaşantısında en önemli ihtiyaçlarından birisi olduğu anlaşılmaktadır. Doğuştan kazanılmayan ve zamanla kazandığımız konuşma becerisi, toplumu oluşturan bireylerin toplumsal yapı içerisinde yeri ne olursa olsun çevresiyle sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlayan ve insanın uygarlaşmasına yardımcı olan bir araçtır.

Özbay (2005)'a göre konuşma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelinde yer alır. Öğretmen öğrenci arasındaki bilgi alışverişi, açıklama, anlatma, değerlendirme en çok konuşma aracılığıyla yapılır. Konuşma yetisi doğuştan getirildiğini fakat doğru ve etkili konuşmanın ancak eğitimle mümkün olabileceğini söylemektedir. Konuşma eğitimi ise insanın duygu, düşünce ve isteklerini etkili bir şekilde anlatabilecek hâle gelmesidir.

Birçok meslek grubunda insanların topluluklar karşısında kendilerini etkin bir şekilde ifade edebilmesi gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği bu meslek grupları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Geleceğimizi temsil eden öğrencilerin yetiştirilmesinde önemli bir yeri olan öğretmenlerin mesleki yaşantılarında kendilerini doğru bir şekilde ifade edebilmesi, dinleyenleri ikna edebilmesi, kolay iletişim

kurabilmesi ve etkili konuşma becerileriyle dinleyenleri etkisi altına alarak dikkatleri en üst seviyeye çıkarabilmeleri topluluk karşısında etkili konuşma becerilerine bağlıdır.

Öğretmenlerin etkili konuşucular olabilmeleri, öğretmen yetiştirme sürecindeki çalışmaların etkililiğiyle ilişkilidir. Bu sürecin verimlilik düzeyinin öğretmenlere ve öğretmen adaylarına olumlu ya da olumsuz yansımaları olabilmektedir. Nitekim yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının topluluk önünde konuşma kaygısı yaşadığına, düşük ya da orta öz yeterlik algısına sahip olduğuna ve uygulama/deneyim eksikliği gibi nedenlerle konuşmaktan kaçındığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır (Akkaya, 2012; Arslan, 2012; Başaran & Erdem, 2009; Işcan & Karagöz (2016); Katrancı, 2014, Oğuz, 2015).

Eğitimin önemli bir boyutunu oluşturan ve estetik kaygıları içinde barındıran güzel sanatlar eğitiminde öğretmenlerin topluluk karşısında konuşurken her öğretmende olması gereken özelliklerin yanında sanat ve estetik anlayışla düzenlenmiş sözdizimlerine dikkat etmesi gerekmektedir. Öğrenciye rol model olacak öğretmenlerin topluluk karşısında eğitim sanatını icra etme yetenekleri konuşma becerileri ile doğru orantılıdır.

Konuyla ilgili alan yazın taraması yapıldığında öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algılarını karşılaştıran az sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Özellikle güzel sanatların farklı alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarının konuşma öz yeterliklerini tespit etmek amacıyla bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur. Araştırma sonuçlarının, farklı bölümlerdeki öğrencilerin konuşma öz yeterlik algılarını göstermesi ve karşılaştırma imkânı sunması yönüyle, öğrencilere verilen eğitimlere ve literatüre katkı sunacağı düşünülmektedir. Güzel sanatlar eğitimi yapısı gereği sanat ile iç içe olan branşlardır. Bu eğitimden geçen bireyler mesleki yeterliliklerine (sanat eğitimi) ek olarak öğretmenlik ile ilgili derslerin de içinde bulunduğu yoğun bir programda eğitim görmektedirler. Resim-iş eğitimi branşındaki öğrenciler, program gerekliliklerini yerine getirmek için saatlerce atölye çalışmaları yapmakta ek olarak öğretmenlik eğitimlerine ait derslerini çalışmaktadır. Benzer şekilde müzik eğitimi bölümü öğrencileri de bir enstrümanda başarı sağlamak için uzun soluklu çalışmalar yapmaktadır. Müzik eğitimi ve resim iş eğitiminde sanatsal anlamda sağlanan başarılar, öğretmenlik mesleğine adım atıldığında becerisini aktarabilme sanatına dönüşmektedir. İşte tam bu noktada müzik ve resim-iş öğretmenlerinden bilgisini ve becerisini doğru şekilde aktarmaları beklenmektedir. Bu aktarımdaki başarının ise konuşma becerisinin üst düzey olmasına bağlı olduğu düşünülmektedir.

Bu doğrultuda araştırmada, Güneydoğu Anadolu bölgesinde bir üniversitenin Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi bölümü müzik eğitimi ve resim-iş eğitimi ana bilim dallarında okuyan öğrencilerin konuşma öz yeterliklerinin sınıf ve cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi ve öğrencilerin öğrenim gördükleri program değişkenine göre öğrencilerin konuşma öz yeterliklerinin karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Müzik Eğitimi Ana bilim Dalı öğrencilerinin konuşma öz yeterlik algıları sınıf ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
2. Resim- İş Eğitimi Ana bilim Dalı öğrencilerinin konuşma öz yeterlik algıları sınıf ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı derecede farklılaşmakta mıdır?
3. Müzik Eğitimi Ana bilim Dalı ve Resim- İş Eğitimi Ana bilim öğrencilerinin konuşma öz yeterliklerine ait genel puanları bölüm değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel yöntemle yürütülmüştür. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu etkilemeden var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2009). Christensen vd. (2015, s. 370)'ne göre, "tarama araştırmaları, bireylerin tutumlarını, eylemlerini, fikirlerini ve inançlarını belirlemek istediğimizde kullanabileceğimiz bir yöntemdir". Araştırmamızda bu desenin seçilmesinin sebebi; araştırmaya konu olan "konuşma öz yeterliği algısının" müzik eğitimi ve resim-iş eğitimi öğrencilerinin bölüm ve sınıf durumlarına göre değişip değişmediğine ait sonuçların içeriği ve sunumu için en doğru desenin tarama modeli olmasıdır.

Örnekleme Yöntemi ve Araştırma Grubu

Araştırmada tarama aracı (ölçek formu) hazırlandıktan sonra katılımcılar belirlenmiştir. Araştırma için belirlenen katılımcılar, Güneydoğu Anadolu bölgesindeki bir üniversitenin resim iş eğitimi ve müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören 147 öğrenci ile sınırlıdır. Bu bağlamda araştırma için belirlenen örnekleme yöntemi uygun/kolayda/amaçlı örneklemedir. Bu örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni araştırmada kusursuz bir genelleme amacı olmamasıdır. Amaçlı örnekleme türünde, "örnekleme girecek kişilerin araştırmacının yakın çevresinde bulunan kişilerden seçilmesi söz konusudur. Belirli bir kota yoktur, sadece çevredeki bireylerin özelliklerine göre belirlenebilen bir durum mevcuttur" (Sığı, 2018, s. 129). Araştırmanın temel amacı, güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin sınıf ve bölümlerine göre konuşma öz yeterliklerinin farklı olup olmadığının incelenmesidir. Bu amaçla araştırma grubu konuya uygun, tamamen gönüllü olarak araştırmaya katılabilecek öğrenciler arasından seçilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Özellikleri

Sınıf			Cinsiyet		Toplam
			Kadın	Erkek	
1. sınıf	Bölüm	Müzik	5	4	9
		Resim	8	5	13
	Toplam		13	9	22
2. sınıf	Bölüm	Müzik	6	4	10
		Resim	11	8	19
	Toplam		17	12	29
3. sınıf	Bölüm	Müzik	8	6	14
		Resim	9	8	17
	Toplam		17	14	31
4. sınıf	Bölüm	Müzik	18	13	31
		Resim	22	12	34
	Toplam		40	25	65
Toplam	Bölüm	Müzik	37	27	64
		Resim	50	33	83
	Toplam		87	60	147

Tablo 1 değerlendirildiğinde, araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Harran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi ve Resim-İş Eğitimi Ana bilim dallarında 1,2,3 ve 4. sınıfta öğrenim gören 147 öğrenci oluşturduğu görülmektedir. Araştırma grubunda yer alan müzik eğitimi öğrencileri (N: 64) içerisinde 37 kız, 27 erkek öğrenci bulunmaktadır. Çalışmaya katılan müzik eğitimi öğrencilerinin 9'u birinci sınıf, 9'u ikinci sınıf, 13'ü üçüncü sınıf ve 31'i dördüncü sınıf öğrencisidir. Araştırma grubunda yer alan resim-iş eğitimi öğrencilerinin (N:83) içerisinde 50 kız, 33 erkek öğrenci bulunmaktadır. Resim-iş eğitimi öğrencilerinin 13'ü birinci sınıf, 19'u ikinci sınıf, 17'si üçüncü sınıf ve 34'ü dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırmanın amacı ve alt problemleri doğrultusunda müzik eğitimi ve resim iş eğitimi öğrencilerinden oluşan araştırma grubuna veri toplama aracı olarak Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği” gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen ve beş faktörden oluşan ölçekte toplam 25 madde yer almaktadır. Beşli likert tipinde geliştirilen ölçekteki maddelerin tamamı olumlu ifadelerden oluşmakta ve ölçek içerisindeki yanıtlar; “Hiçbir zaman 1, Nadiren 2, Bazen 3, Genellikle 4, Her zaman 5” biçiminde yer almaktadır. Söz konusu ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik

çalışmaları, Faktör analizi sonucunda ölçeğe ait KMO değeri .956 olarak tespit edilmiş, Barlett testi sonucu ise $p=0.000$ olarak belirlenmiştir. Ölçeğe ait alfa iç tutarlılık katsayısı ise, .92'dir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesinde yukarıda sözü edilen 527 öğrenci içerisinde seçkisiz olarak 221 katılımcı tespit edilerek test-tekrar test yöntemi ile uygulama yapılmıştır. Yapılan test-tekrar test sonucunda, ölçeğin tamamı için belirlenen Pearson korelasyon katsayısı .84'tür. İki uygulama arasındaki korelasyonun yüksek olması ölçeğin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler IBM SPSS v23 (sürüm 23) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma soruları, fark bulmaya odaklı olduğu için fark hipotezlerini test edebilecek analizler kullanılmıştır. Fark istatistiği, “deneysel-yarı deneysel ve karşılaştırma yaklaşımlarında kullanılır ve böylece kadın-erkek veya deney-kontrol vs. grupları bağımlı değişken ortalamaları bağlamında karşılaştırılır” (Gliner, Morgan & Leech, 2015, s. 275). Analizlere karar verilmeden önce, bağımlı değişken puanları dağılımının tüm alt gruplarda normallik varsayımını sağlayıp sağlamadığına karar verilmiştir. Yapılan analiz sonucu bağımlı değişken puanlarının hem bölüm hem sınıf türünde normallik varsayımını sağladığı görülmüştür. Araştırmada normallik dağılımını bozan uç değere sahip veriler veri setinden çıkartıldıktan sonra yapılan normallik testine bağlı olarak, analizlere parametrik testler ile devam edilmiştir. Araştırmanın başında ulaşılan kişi sayısı ile analizlerde kullanılan kişi sayısında değişiklik olmasının sebebi veri setinde normallik varsayımını ihlal eden uç değere verilerinin analizlere dahil edilmemesidir. Bu noktada müzik eğitimi bölümünde başlangıç aşamasındaki 64 katılımcı sayısı, analizlerde 62 kişiye düşmüştür. Resim iş eğitimi bölümünde ise başlangıçta 83 olan kişi sayısı 4 verinin analizlerden çıkartılması ile 79 olarak belirlenmiştir. Bağımlı değişkenin (ölçekten alınan ortalama puan =konuşma öz yeterlik_ortalama) bağımsız değişkenin (sınıf & bölüm) tüm alt kategorilerinde normal dağılım sergilemesinden dolayı parametrik testler tercih edilmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin ortalaması alınarak yeni bir veri seti oluşturulmuştur. Parametrik testler ortalama puan üzerinden işlem yaptığı için normallik dağılımı testlerinden sonra her analiz için bu yeni ortalama puan verisi kullanılmıştır.

Araştırmanın alt problemlerine göre ikili grup karşılaştırmaları için bağımsız gruplar t testi (cinsiyete göre ölçek puanlarındaki değişim) tercih edilmiş ve sınıf türüne göre ölçekten alınan puanların farklılıklarını incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırmanın Etik İzni

Bu çalışmada, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Bu amaçla Harran Üniversitesinin etik kuruluna gerekli izlekler (araştırmaya ait ayrıntıların yazılı olduk etik kurul başvuru formu, katılımcı rıza formu, ölçme aracı

ekli dosya ile) yerine getirilerek başvurulmuştur. Başvuru, İlgili kurulun 21.10.2022 tarihli, 2022/182 numaralı kararı ile kabul edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada temel olarak ele alınan problem durumu ve buna bağlı alt problemlere ait elde edilen veriler yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk sorusu, müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma öz yeterliliği algı puan ortalamalarında cinsiyet ve sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığıdır.

Tablo 2.

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Konuşma Öz Yeterlik Algı Puan Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Durumunu Gösteren Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	35	3,72	,53	60	-,424	,673
Erkek	27	3,78	,46			
Toplam	62	7,5				

Araştırmanın 1. Alt problemine ait hipotez şu şekildedir: H_0 : $\mu_{erkek} = \mu_{kadın}$

Levene testi sonucunda cinsiyet değişkenine ait alt grupların varyanslarının homojen olduğu görülmektedir ($p > .05$). Erkek ve kız öğrencilerin betimleyici istatistiklerine bakıldığında gruplara ait ortalamaların erkek ($\bar{X}=3,78$), öğrenciler lehine yüksek olduğu görülmektedir. Fakat yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda müzik bölümü öğrencileri içerisinde erkek ve kız öğrencilere ait konuşma öz yeterlik ortalamaları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t(60) = -,424; p > .05$). Araştırmanın 1. Problemine ait H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Müzik eğitimi bölümünde öğrenim gören kız ($\bar{X}=3,72$) ve erkek ($\bar{X}=3,78$) öğrencilerin konuşma öz yeterlik algıları arasında fark yoktur.

Araştırma grubunda yer alan müzik bölümü öğrencilerinin konuşma öz yeterlilik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 3.

Müzik Eğitimi ABD Öğrencilerinin Konuşma Öz Yeterlik Algı Puan Ortalamalarının Sınıf Değişkenine Göre Farklılık Durumunu Gösteren Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	,696	3	,232	,901	,446
Gruplar içi	14,934	58	,257		
Toplam	15,630	61			

Öğrenci puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına sınıf değişkenine ait 4 kategori olmasından dolayı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karar verilmiştir. Veriler, normal dağılım sergilediği ve varyans homojenliği sağlandığı için 2’den fazla grup karşılaştırmaları için kullanılan ANOVA testi yapılmıştır. Hipotez şu şekildedir: $H_0: \mu_1: \mu_2: \mu_3: \mu_4$

Müzik bölümü öğrencilerinin konuşma öz yeterlik ölçeğine ait ortalama puanları sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemektedir ($F(3,58)=,901; p>.05$). H_0 kabul edilmiştir. Müzik eğitimi ana bilim dalında öğrenim görmekte olan öğrencilerin konuşma öz yeterlik puanları öğrencilerin okuduğu sınıfa göre değişmemektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, resim iş ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma öz yeterlilik puan ortalamaları sınıf ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkindir. Araştırmanın 1. Alt problemine ait hipotez şu şekildedir; $H_0: \mu_{erkek}=\mu_{kadın}$

Tablo 4.

Resim Bölümü Öğrencilerinin Ölçekten Aldıkları Puanların Cinsiyete Göre Değişimini Gösteren Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	48	3,87	,40	77	-1,196	,235
Erkek	31	3,99	,46			
Toplam	79	7,86				

Resim iş eğitimi öğrencilerinin ölçekten aldıkları ortalama puanların cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Levene testi sonucunda cinsiyet değişkenine ait alt grupların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p>.05$). Erkek ve kız öğrencilerin betimleyici istatistiklerine bakıldığında gruplara ait ortalamaların erkek öğrenciler lehine ($\bar{X}=3,99$) yüksek olduğu görülmektedir. Fakat yapılan bağımsız

gruplar t testi sonucunda resim-iş eğitimi bölümü öğrencileri içerisinde erkek ($\bar{X}=3,99$), ve kız ($\bar{X}=3,87$), öğrencilere ait konuşma öz yeterlik ortalama puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t(77) = -1,196$; $p > .05$). H_0 hipotezi kabul edilmiştir. Resim bölümünde öğrenim gören kız ve erkek öğrencilerin konuşma öz yeterliklerinde fark yoktur.

Tablo 5.

Resim ABD Öğrencilerinin Konuşma Öz Yeterlik Ortalama Puanlarının Sınıf Değişkenine Göre Fark Durumlarını Gösteren Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	1,015	3	,333	1,876	,141
Gruplar içi	13,519	75	,180		
Toplam	14,533	78			

Resim eğitimi bölümü öğrencilerine ait puan ortalamalarının sınıf değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığına sınıf değişkenine ait 4 kategori olmasından dolayı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile karar verilmiştir. Veriler, normal dağılım sergilediği ve varyans homojenliği sağlandığı için 2den fazla grup karşılaştırmaları için kullanılan Anova testi yapılmıştır. Hipotez şu şekildedir: $H_0: \mu_1: \mu_2: \mu_3: \mu_4$. Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, resim bölümü öğrencilerinin konuşma öz yeterlik ölçeğine ait ortalama puanlarının sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($F(3,75)=1,876$; $p > .05$). Resim bölümünde okuyan öğrencilerin farklı sınıflarda olmaları konuşma öz yeterlilik algılarında bir değişim yaratmamaktadır.

Hem resim bölümü hem de müzik bölümü öğrencilerinin ölçeğe ait ortalama puanlarında sınıf değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmadığı için devam testlerine gerek duyulmamıştır.

Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi müzik ve resim ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma öz yeterlik ortalama puanlarının bölüm değişkenine göre fark durumlarına ilişkindir. Araştırma grubundaki öğrencilere ait konuşma öz yeterlilik puan ortalamalarının iki bölüm bazında karşılaştırılması için bağımsız ikili grup karşılaştırmalarında kullanılan bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Alt probleme ait hipotez şu şekildedir: $H_0: \mu_{\text{müzik}} = \mu_{\text{resim}}$

Tablo 6.

Araştırma Grubu Öğrencilerinin Ölçekten Aldıkları Puanların Bölüm Değişkenine Göre Değişimini Gösteren Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

<i>Bölüm</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Müzik	62	3,75	,50	139	-2,190	,030*
Resim	79	3,92	,43			
Toplam	141	7,67				

$p < .05^*$

Levene testi sonucunda bölüm değişkenine ait alt grupların varyanslarının homojen olduğu görülmüştür ($p > .05$). Resim- iş eğitimi ve müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin betimleyici istatistiklerine bakıldığında gruplara ait ortalamaların resim bölümü öğrencileri lehine ($\bar{X} = 3,92$) yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda resim bölümü öğrencileri ile müzik bölümü öğrencilerinin konuşma öz yeterlik ortalama puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark görülmektedir ($t(139) = -2,190; p < .05$). Araştırmanın 3. Problemine ait H_0 hipotezi reddedilmiştir. Resim bölümü öğrencilerinin ($\bar{X} = 3,92$), konuşma öz yeterlik algılarının müzik bölümü öğrencilerinin ($\bar{X} = 3,75$) konuşma öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlik, iletişim becerilerinin en iyi seviyede olması beklenen meslek grupları arasında yer almaktadır. Bir öğretmenin sınıfa girdiği andan itibaren öğrencileri ile arasındaki sözlü ve sözsüz iletişim yöntemleri ve buna bağlı becerilerinin yüksek seviyede olması beklenmektedir. Bu iletişim yolları arasında konuşma, sözsüz iletişim yollarına göre daha fazla ön plana çıkmaktadır çünkü ders esnasında öğretmenin bilgisini aktarma becerisinin konuşma becerisine bağlı olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki eğitim süreçleri sonunda alan bilgisine ek olarak konuşma becerisine ve bu beceriye ait öz yeterliliğe sahip olmaları beklenmektedir. Buna ek olarak kişide ilgili beceriye ait algının da yüksek olması, o beceriyi gösterebilmesi açısından olumlu bir durumdur. Bu çalışmada, araştırma grubunu oluşturan müzik ve resim iş bölümü öğrencilerinin konuşma öz yeterliliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmış ve bu bağlamda tespitler yapılmıştır:

Araştırma grubu içerisinde yer alan müzik eğitimi ($kız = \bar{X}: 3,72$, $erkek = \bar{X}: 3,78$) ve resim iş ana bilim dalı ($kız = \bar{X}: 3,87$, $erkek = \bar{X}: 3,99$) öğrencilerinin konuşma öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir. Konuşma öz yeterliliğini cinsiyete göre inceleyen araştırmaların sonuçlarına bakıldığında bu bağlamda farklı ve benzer sonuçlar göze çarpmaktadır. Katrancı (2014), genel konuşma öz yeterlik algısında cinsiyet değişkenine yönelik anlamlı fark tespit etmiş ($p < .05$) ve tespit edilen tüm anlamlı farklılıkların cinsiyeti kız olan öğretmen adaylarının lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Alan (2021)'in öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları ile

ilgili çalışmasında ise, araştırmamız ile benzer sonuçlar elde edilmiş ve cinsiyetin konuşma öz yeterlik algısı için belirleyici bir faktör olmadığı belirlenmiştir.

Araştırma grubunda yer alan resim iş ve müzik eğitimi ana bilim dalı öğrencilerinin konuşma öz yeterlik algılarında, sınıf değişkeninin belirleyici bir durum olmadığı belirlenmiştir (*Resim: F=3,75:1,876; p>.05 ve Müzik: F=3,58:;901; p>.05*).

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin okudukları bölümün, konuşma öz yeterliliklerinde farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan resim eğitimi bölümü öğrencilerinin (\bar{X} :3,92) konuşma öz yeterlik algılarının, müzik bölümü öğrencilerinin (\bar{X} :3,75) konuşma öz yeterlik algılarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<.05$). Müzik eğitimi branşı açısından benzer bir sonuç, Çoban Sınmaz (2019)'ın yönetici ve öğretmenlerin kişilikleri ve konuşma öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi araştırdığı çalışmada vurgulanmaktadır. İlgili araştırmada beden eğitimi ve müzik eğitimi branşındaki yönetici ve öğretmenlerin, Türkçe, İngilizce ve rehberlik branşı öğretmenlerinden daha düşük seviyede konuşma öz yeterlilik algısına sahip olduğu belirlenmiştir. Konuşma öz yeterliliğini etkileyen etmenler arasında, kültürel öğeler, beden dili, psikolojik ve fizyolojik etmenler olduğu belirtilmektedir (Kaya, 2019, s. 26). Bu durumda, branşa bakılmaksızın kişilerin fizyolojik durumları, kültürel birikimleri ve psikolojik durumlarının konuşma öz yeterliliklerine olan etkileri araştırılabilir. Öz yeterlilik algısındaki farklılıkların, okuma alışkanlığı açısından da sorgulanması gerektiği düşünülmektedir. Tekşan ve Çinpolat (2018), okumaya ilişkin tutum ile konuşma öz yeterliliği arasında pozitif korelasyon olduğunu tespit etmişlerdir ($r= 0.515, p<.01$).

Öğrencilerin, konuşma öz yeterlilik algılarını etkileyen diğer bir etmen konuşmaya ilişkin kaygı durumları ve konuşmaya ilişkin tutumları olabilir. Öğretmen adaylarının gerek mesleki gerekse günlük yaşamda kullandığı dilin kaygı durumundan etkilendiğini belirten Kinay ve Özkan (2014, s. 1750)'a göre bu durum mesleki yeterlilik aşamalarındaki duyuşsal süreçlere etki etmekte ve hem geçici hem sürekli olabilmektedir. Temiz (2013)'in müzik ve Türkçe öğretmenleri adayları ile yaptığı çalışmada konuşma kaygısının alana göre değişiklik gösterdiği ve Türkçe öğretmenliği adaylarının müzik öğretmenleri adaylarına göre daha fazla konuşma kaygısı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak; konuşma kaygısı, bulunulan coğrafi bölge, kültürel birikim ve konuşma öz yeterlilik algısı arasında korelasyonel araştırmalar yapılabilir. Ek olarak, müzik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin konuşmaya ilişkin tutumları belirlenebilir ve tutum-öz yeterlilik algısı arasındaki ilişki araştırılabilir. Öğretmenlerin etkili konuşmacılar olabilmeleri, öğretmen yetiştirme sürecindeki çalışmaların etkililiğiyle ilişkilidir (Kaya & Bozkurt, 2019). Bu noktada, öğretim programlarının mesleki ve iletişimsel olarak gelişimi desteklemesi gerektiği düşünülmektedir. Öğretim programlarının iletişimi, mesleki ve entelektüel anlamda birikimleri geliştirecek olmasının yanında, okumaya ihtiyaç

hissettirme, bilgiyi aktarma, konuşmayı geliştirme gibi özelliklere sahip içeriklerle desteklenmesi gereklidir.

Sosyal anlamda dışa dönük olmaları beklenen müzik eğitimi öğrencilerinin konuşmaya ait öz yeterliliklerinin sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerinin algılarından daha düşük seviyede olmasının birçok sebebi olabileceği düşünülmektedir. Öz yeterlik algısı farklı değişkenlerin, durumların, bakış açılarının ve yaşanmışlıkların sonucu olarak değişebilir. Bu sebeple, kişinin algı, değer yargısı, tutum gibi özellikleri araştırılırken konuşma öz yeterliliğini etkileyen etmenlerin çok boyutlu olarak araştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Çatışma Beyanı

Araştırmanın hiçbir aşamasında maddi ve manevi çıkar sağlanmamıştır. “Araştırmanın yazarları olarak herhangi bir çıkar/çatışma beyanımız olmadığını ifade ederiz”.

Kaynakça

- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183094>
- Alan, Y. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma öz yeterlik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (23), 622-635. <https://doi.org/10.29000/rumelide.949508>
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin topluluk karşısında konuşma ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 221-231. www.turkishstudies.net/Makaleler/288505601_14Arslan%20Aki_f_S-221-231.pdf
- Başaran, M., & Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/817931>
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods design and analysis* (12). (A. Aypay, Çev.). Anı.
- Çoban, E. S. (2019). *Yönetici ve öğretmenlerin kişilikleri ile konuşma öz yeterlilikleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Gliner, J.A., Morgan, G.A., & Leech, N.L. (2015). *Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünlükten yaklaşım* (Çev.: Volkan Bayar, Çev. Ed.: Selahattin Turan). Nobel yayın dağıtım.
- IBM Corp. (2015). IBM SPSS Statistics for Windows (versiyon 23.0) [Yazılım]. IBM Corp.
- İşcan, A., & Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim*

- Fakültesi Dergisi*, 17(3), 193-206. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1487440>
- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M., & Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296. <https://doi.org/10.14582>
- Karasar, N. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayınları.
- Katranacı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195. Doi: 10.14686/BUFAD.201428177, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/43647>
- Katranacı, M., & Melanlıoğlu, D. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 651-665. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1407>
- Kaya, Ö. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması (Sakarya örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Kaya, Ö., & Bozkurt, B. Ü. (2019). Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi yeterliklerine ilişkin bir durum çalışması. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(3), 670-691. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/en/download/article-file/813444>
- Kinay, İ., & Özkan, E. (2014). Öğretmen adayları için konuşma kaygısı ölçeği (öakkö) geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 9(5). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43039817/Erdost_OZKAN-Ismail_KINAY-Turkish_Studies-Kaygi_Makale_Olcek-libre.pdf
- Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının sözlü anlatım öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(7), 1-16. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616>
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafqaz University*, 16 Fall 2005, 177-184.
- Özdemir, E. (2004). *Güzel ve etkili konuşma sanatı*. Remzi Kitabevi.
- Sığırı, Ü. (2018). Nitel araştırma yöntemleri. Beta.
- Tekşan, K., & Çinpolat, E. (2018). Öğretmen Adayların Kitap Okuma Tutum ve Konuşma Öz Yeterlik Algıları. *Electronic Turkish Studies*, 13(11). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13400>
- Temiz, E. (2013). Speech anxiety of music and Turkish language teacher candidates. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 3(2). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=dce33439-1ae3-45c5-86de-7c2cb4831814%40redis>
- Yaman, E. (2007). *Doğru, güzel ve etkili konuşma sanatı*. Savaş Yayınevi.

Extended Abstract

Speaking is one of the most important needs and communication tools in people's daily lives. Speaking skill is extremely important in terms of providing communication in social life and mediating the transfer of knowledge and experience in professional life. This skill, which is the basic tool in the education-teaching environment, is the most important condition for the transmission of emotions, thoughts and information. Considering the features of the teaching profession that make effective speaking necessary. It can be thought that individuals who are expected to be more extroverted in the social sense due to the unifying feature of art, and who are thought to be able to communicate more easily thanks to art, can easily use their speaking skill in conveying their ideas.

In this study, the state of speaking self-efficacy perceptions of fine arts education department students according to class, department and gender variables were examined.

The research was carried out with the descriptive survey model, which aims to detect an existing situation, which is one of the quantitative research methods, in current conditions. After selecting the participants with purposeful sampling, which is used to investigate a situation where there is no specific quota and can only be determined according to the characteristics of the individuals in the environment, the speaking self-efficacy perceptions of 147 students studying in the fine arts education department of the education faculty of a university in the Southeast Anatolian region were determined.

There are 37 female and 27 male students among the music education students (N: 64) in the research group. Of the music education students participating in the study, 9 were first-year, 9 were second-year, 13 were third-year students, and 31 were fourth-year students. There are 50 female and 33 male students among the art education students (N:83) in the research group. 13 of the painting art education students are first-year, 19 are second-year students, 17 are third-year students, and 34 are fourth-year students.

As a data collection tool in the research, the "Speaking Self-Efficacy Scale for Pre-service Teachers" developed by Katrancı and Melanlıoğlu (2013) was applied after obtaining the necessary permissions. As a result of the validity and reliability studies conducted with 527 pre-service teachers, the alpha coefficient of the scale was .92 and the correlation coefficient:.84. There are 25 items in total in the scale consisting of five factors, which was developed to determine the self-efficacy perceptions of teacher candidates regarding speaking skills. All of the items in the scale developed in a five-point Likert type consist of positive statements and the answers in the scale are; It is in the format "Never 1, Rarely 2, Sometimes 3, Usually 4, Always 5.

The reason for the change in the number of people reached at the beginning of the research and the number of people used in the analysis is that the extreme value data, which violates the normality assumption in the data set, are not included in the analyses. At this point, the number of 64 participants in the music education department at the beginning has decreased to 62 in the analyses. In the painting art section, the number of people who was 83 at the beginning was determined as 79 by removing 4 data from the analysis. Since the dependent variable scores obtained in the study provided the assumption of normality in all subgroups of the independent variable, the data were analyzed with parametric tests. Independent groups t-test (change in scale scores according to gender) was preferred for pairwise group comparisons according to the sub-problems of the research, and one-way analysis of variance (ANOVA) was performed to examine the differences in the scores obtained from the scale according to the class type.

As a result of the analyzes; speaking self-efficacy of the students of music education (girl= \bar{X} : 3.72, boy= \bar{X} :3.78) and painting business (girl= \bar{X} : 3.87, male= \bar{X} :3.99) included in the research group It was determined that their perceptions did not change according to gender. It was determined that the class variable was not a determining factor in the speaking self-efficacy perceptions of the art and music education department students in the research group (Picture: $F=3.75; 1,876; p>.05$ and Music: $F=3.58; .901 ; p>.05$). It has been determined that the department studied by the students in the research group makes a difference in their speaking self-efficacy. It was determined that the speaking self-efficacy perceptions of the art department students (\bar{X} :3.92) participating in the research were higher than the speaking self-efficacy perceptions of the music department students (\bar{X} :3.75) ($p<.05$).

When we look at other studies in the literature that have examined the perception of speaking self-efficacy, it is seen that the perception of speaking self-efficacy is higher in female candidates (Katrancı, 2014). According to Alan (2021), which reached a different conclusion, gender is not a specific factor in speaking self-efficacy.

In terms of the department, it is thought that the reason for the increase in the score of the painting art department students, who have a higher perception of speaking self-efficacy than music students, is the content of the program they study. At this point, although there are many courses that will improve speaking skills in programs that offer lessons related to the teaching profession with common pedagogical approaches, the differences of the groups in the field draw attention.

Based on the research findings;

Correlational research can be done between speaking anxiety, geographical region, cultural background and perception of speaking self-efficacy. In addition, the attitudes of music teaching department students towards speaking can be determined and the relationship between attitude-self-efficacy perception can be investigated. "The ability of teachers to be effective speakers is related to the effectiveness of the studies

in the teacher training process” (Kaya & Bozkurt, 2019). At this point, it is thought that curricula should support professional and communicative development. In addition to the fact that curricula will improve communication, professional and intellectual knowledge, they should be supported with content such as making you feel the need to read, transferring information, and improving speaking.

İlkokul 3. Sınıf Öğrencilerine Yönelik Matematik Problem Çözme Başarı Testinin Geliştirilmesi

Murat ŞAHİN*, İrfan BAŞKURT**, Yasemin DERİNGÖL***

Makale Geliş Tarihi:29/11/2022

Makale Kabul Tarihi:20/06/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1211836

Öz.

Bu araştırmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersi sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki problem çözme başarılarını belirlemeye yönelik bir başarı testi geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda 3. sınıf matematik öğretim programında bulunan kazanımlar incelenerek sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki problem çözme kazanımları belirlenmiştir. Belirlenen bu kazanımlara yönelik literatürde en çok kabul gören Polya'nın problem çözme basamakları göz önünde bulundurularak her bir kazanıma yönelik altı problem cümlesi, cevap seçeneği ve çeldirici seçenekler hazırlanmıştır. Bu süreçte 20 maddeden oluşan problem çözme başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak testinin deneme uygulaması iki yüz elli 3. sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Testin deneme uygulamasından elde edilen veriler üzerinden geçerlik, güvenirlik ve madde analizleri yapılmıştır. Hazırlanan testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0,78 ve ortalama güçlük değeri 0,58 bulunmuştur. Sonuç olarak ilkokul 3. Sınıf öğrencilerine yönelik matematik dersi sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki problem çözme kazanımları çerçevesinde, yeterli düzeyde geçerlilik ve güvenilirliğe sahip bir başarı testi elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, problem çözme, başarı testi

Development of Mathematics Problem Solving Achievement Test for Primary School 3rd Grade Students

Abstract

The purpose of this research is to develop an achievement test to determine the problem solving success of primary school 3rd grade students in the field of learning numbers and operations in mathematics. For this purpose, the achievements in the 3rd grade mathematics curriculum were examined and the problem solving achievements in the learning of numbers and operations were determined. Considering the problem solving steps of Polya, which is the most accepted in the literature, for these determined acquisitions, six problem sentences, answer options and distracting options were prepared for each acquisition. In this process, a problem solving achievement test consisting of 20 items was prepared. The trial application of

*Millî Eğitim Bakanlığı, Sınıf Öğretmeni, Van, Türkiye, muratefe451@gmail.com, ORCID: [0000-0001-8960-5636](https://orcid.org/0000-0001-8960-5636)^{id}

**İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, irfanbaskurt54@gmail.com, ORCID: [0000-0003-0690-816X](https://orcid.org/0000-0003-0690-816X)^{id}

***İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye, yderingol@gmail.com, ORCID: [0000-0003-3030-7049](https://orcid.org/0000-0003-3030-7049)^{id}

Kaynak Gösterme: Şahin, M. Başkurt, İ., & Deringöl, Y. (2023). İlkokul 3. sınıf öğrencilerine yönelik matematik problem çözme başarı testinin geliştirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 811-838.

the prepared draft test was carried out with two hundred and fifty 3rd grade students. Validity, reliability and item analyzes were performed on the data obtained from the trial application of the test. The KR-20 reliability coefficient of the prepared test was 0.78 and the average difficulty value was 0.58. As a result, an achievement test with sufficient validity and reliability was obtained within the framework of the problem solving achievements in the field of learning numbers and operations in the mathematics lesson for 3rd grade primary school students.

Keywords: Primary school, problem solving, achievement test

Giriş

Yaşantımızın her anında karşılaştığımız matematiksel faaliyetler, birçok birey tarafından zorlu bilişsel süreçler olarak görülmektedir. Özellikle, matematiğin hesaplamadan ibaret olduğu ve sadece zeki insanların matematik yapabileceği gibi birçok olumsuz algı insanlar arasında paylaşılmaktadır (Akkaş & Toluk Uçar, 2020). Matematiksel faaliyetlerin bu şekilde algılanmasının birçok sebebi vardır. Bireylerin matematiğe yönelik tutumları, kaygıları, önyargıları vb. birçok değişken bu algının oluşmasına neden olabilmektedir. Metin (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerde matematiğe yönelik olumsuz tutum ve yüksek kaygının öğrencilerin akademik çalışmalarında olumsuz bir algının oluşmasına sebebiyet verdiği tespit etmiştir. Özellikle eğitim öğretim sürecinin ilk yıllarında alınması gereken tedbirlerin zamanında alınmaması, bireylerde matematiğin zorlu bir süreç olarak algılanmasına sebep olabilmektedir. Bireylerin eğitim süreçlerinin ilk yıllarında başlayabilecek bu olumsuz durum ilerleyen eğitim süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Daly vd., 2007). Bu sebeple ilkokulun ilk yıllarından itibaren bireylerin matematik dersine katılım göstermeleri, başarılarının takdir edilmesi ve eksikliklerinin belirlenerek giderilmesi önemsenmelidir (Skinner, 2008). Bireylerin ilkokul yıllarındaki eksikliklerinin zamanında belirlenmesi ve devamında gerekli müdahalelerin yapılması ilerleyen eğitim süreçlerinde benzer sorunların ortaya çıkmasını ve öğrenciler yanlış öğrenmelerin önüne geçilmesini sağlayabilir (Topal, 2020).

Bireylerin ilkokul yıllarından itibaren karşılaştıkları ve ilerleyen eğitim süreçlerinde de sıklıkla karşılaştıkları en önemli kazanımlardan birisi matematiksel problem çözme başarısıdır. Matematiğin diğer bütün alanlarını anlayabilmenin anahtarı olarak görülen problem çözme başarısı, erken yaşlardan itibaren öğretilbilir ve geliştirilebilir (Aydoğdu ve Ayaz, 2008).

Problem çözme, bilgiyi kullanarak ve yaratıcılık katarak çözüm bulma süreci olarak da açıklanabilir (Bingham, 2004). Bu süreç bireyin problem cümlesini anlaması, çözüm için uygun planı seçmesi, planı uygulaması ve cevabın mantıklı olup olmadığını kontrol etmesinden oluşan bilişsel bir süreçtir (Polya, 1997).

Problem çözme, öğrencilerin yeni fikirler edinmeleri, karşılaştıkları problemlere çözüm önermeleri ve tüm bu süreci değerlendirmeleri için bir araçtır (NCTM, 1989). Problem çözme ile uğraşmak sadece belirli bir probleme cevap bulmak değildir. Aynı zamanda öğrencilerin matematiksel düşünme yeteneklerini geliştirmeye teşvik

etmektedir (Schifter & Fosnot, 1993). Öğrencilerde problem çözme başarısının gelişimi ile beraber öğrenciler birçok bilişsel hedefe daha kolay ulaşabilmektedir. Çünkü problem çözme, her şeyden önce belli bir amaca ulaşmak için karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaya yönelik bir dizi çabayı içermektedir (Korkmaz & Kaptan, 2001).

Millî Eğitim Bakanlığı Matematik Öğretim Programı'nda, bireylerin problem çözme sürecinde kendi düşünce ve akıl yürütmelerini kolayca açıklayabilmelerini ve başkalarının matematiksel akıl yürütme süreçlerindeki eksikliklerini tespit edebilmelerini amaçlamaktadır (MEB, 2018). Bu amacın gerçekleştirilmesi için bireylerin problem çözme sürecinde karşılaştıkları engellerin tespit edilmesi ve eksikliklerin zamanında tamamlanması gerekmektedir.

Problem çözme bireyin başlangıçta nasıl çözeceğini hemen bilmediği bir problemi, nasıl çözebileceğini belirlediği bilişsel bir süreci ifade eder (Mayer, 1992). Bu sebeple problem çözme süreci bireyin karşılaştığı engelleri aşmasını sağlayan ve alternatif düşünme becerisi kazandıran bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu süreç yirmi birinci yüzyılda odaklanılan eğitim hedeflerinden biri olarak görülmektedir (Gongden, 2016). Bu hedeflere ulaşılabilmesi için öncelikle öğrencilerin problem çözme başarı düzeylerinin tespit edilmesi ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Yirmi birinci yüzyıl becerisi olarak görülen problem çözme başarısının öğrencilerdeki edinim düzeylerini tespit etmek için ilköğretimde çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Bu amaç kapsamında sıklıkla kullanılan ölçme araçlarından birisi de testlerdir. Literatürde yer alan ve maksimum performans testleri olarak adlandırılan başarı testleri bilişsel becerilerin ölçülmesinde kullanılmaktadır. Başarı testleri, öğrencilerin mevcut durumlarının ve hedeflenen kazanımlara ulaşma durumlarının tespit edilmesinde, sıklıkla kullanılmaktadır (Adıgüzel, 2016; Tan, 2006). Bu nedenle güvenilir ve geçerli başarı testlerinin hazırlanması öğrenci başarılarının tespit edilmesinde önemlidir. Başarı testlerinin hazırlanma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uygun olarak veriler toplanmalı ve analiz edilmelidir. Bu süreçte takip edilmesi gereken aşamalar literatürde bilim insanları tarafından farklı biçimlerde açıklanmaya çalışılmıştır (Adıgüzel, 2016; Büyüköztürk vd., 2014; Turgut & Baykul, 2012). Turgut ve Baykul, (2012) tarafından açıklanan aşamalar matematik problem çözme başarı testlerinin geliştirilme süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Literatürde test geliştirme aşamaları dikkate alınarak farklı sınıf seviyelerine yönelik hazırlanmış birçok matematik problem çözme başarı testi yer almaktadır. Bu çalışmalardan ilköğretim öğrencilerine yönelik olarak yurt içinde hazırlanan bazı çalışmalar Tablo 1. de sunulmuştur.

Tablo1.

Matematik Başarı Testi Geliştirme Çalışmaları

Matematik Problem Çözme Başarı Testinin Adı	Başarı Testinin Kapsamı	Madde Sayısı	Sınıf Düzeyi ve	Ortalama Madde	Ortalama Madde Ayırt Edicilik	Güvenirlilik Katsayısı (r/α)
---	-------------------------	--------------	-----------------	----------------	-------------------------------	---------------------------------------

			Örneklem Sayısı	Güçlük İndeksi (p _{ix})	İndeksi (r _{ix})	
Problem Çözme Başarı Testi (Alan, 2017)	Doğal Sayılarda Toplama, Çıkarma, Çarpma Ve Bölme Konularına Ait Problem Çözme İle İlgili Kazanımlar.	15	4. Sınıf 25 Öğrenci	0,67	0,54	0,86
Problem Çözme Başarı Testi (Yılmaz, 2019)	Doğal Sayılarda Toplama, Çıkarma, Çarpma ve Bölme Konularına Ait Problem Çözme İle İlgili Kazanımlar.	20	4. Sınıf 210 Öğrenci	0,74	0,58	0,90
Problem Çözme Başarı Testi (Ceylan, 2008)	İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğretim Programındaki Kazanımlar	30	6. sınıf 197 Öğrenci	0,53	0,48	0,81
Problem Çözme Beceri Testi (Balci, 2007)	İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğretim Programındaki Kazanımlar	21	6.sınıf 111 Öğrenci	0,57	0,46	0,75
Problem Çözme Başarı Testi (Çoban ve Tezci, 2019)	Doğal Sayılarda Toplama, Çıkarma, Çarpma ve Bölme Konularına Ait Problem Çözme İle İlgili Kazanımlar.	12	6.sınıf 73 Öğrenci	0,55	0,52	0,71
Problem Çözme Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Ebert, 2015)	İlköğretim 3. Sınıf Matematik Öğretim Programındaki Kazanımlar	14	3.Sınıf 132 Öğrenci	-	-	0,89
Rutin Olmayan Problem Çözme Testi (Temur, 2018)	Doğal Sayılarda Toplama, Çıkarma, Çarpma ve Bölme Konularına Ait Problem Çözme İle İlgili Kazanımlar.	30	3. Sınıf 38 Öğrenci	-	-	-
Matematik Problem Çözme Başarı Testi (Aktan Karakuş, 2019)	İlköğretim 6. Sınıf Matematik Öğretim Programındaki Kazanımlar	15	6.Sınıf 73 Öğrenci	0,44	0,56	0,75
Problem Çözme Başarı Testi (Şakar, 2018)	Doğal Sayılarda Toplama, Çıkarma, Çarpma ve Bölme Konularına Ait Problem Çözme İle İlgili Kazanımlar.	20	5. Sınıf 15 Öğrenci	-	-	0,77
Rutin Olmayan	Doğal Sayılarda Toplama, Çıkarma, Çarpma Ve Bölme	19	4. Sınıf 250 Öğrenci	0,67	0,42	0,83

Problem	Konularına Ait
Çözme Testi	Problem Çözme İle
(Yılmaz, 2020)	İlgili Kazanımlar.

Literatürde yer alan matematik problem çözme başarı testleri incelendiğinde birçok çalışmanın dördüncü sınıf ve daha üst sınıflara yönelik olarak hazırlanmış olduğu görülmektedir. İlkokul üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan az sayıdaki problem çözme çalışmasının (Ebert, 2015; Temur, 2018) ise daha çok beceri temelli sorulardan oluşturulmuş olduğu ve 2018 yılı öncesindeki matematik öğretim programında yer alan kazanımlara göre hazırlandığı görülmektedir. Ancak 2018 yılında güncellenen matematik öğretim programının üçüncü sınıf kazanımlarında çok fazla değişimin (özellikle sayılar öğrenme alanında) ve artışın yapıldığı görülmektedir (İncesöz, 2019). Bu sebeple daha önceden hazırlanan matematik problem çözme başarı testlerinin öğretim programında yer alan kazanımların eksiksiz ölçülmesinde (özellikle güncel kazanımlara uygunluk açısından) yetersiz kalacağı düşünülmüştür. Tüm bu sebeplerden dolayı 3. sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanacak bir matematik problem çözme başarı testinin alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersi sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki problem çözme başarılarını belirlemeye yönelik güvenilir ve geçerli bir başarı testi geliştirmektir.

Yöntem

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkındaki bilgiler yer almaktadır. Veri toplama araçları bölümünde başarı testinin hazırlanma süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak nicel araştırma yöntemlerinin ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla değişken arasında değişim olup olmadığını ve bu değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 2005). Kullanılan bu model ile bir başarı testi geliştirilip bu test yardımı ile mevcut durum betimlenmeye çalışılmıştır. Başarı testinin geliştirilme sürecinde izlenmesi planlanan aşamalar (Turgut & Baykul, 2012) göz önünde bulundurularak çalışma için en uygun yöntemin ilişkisel tarama modeli olduğuna karar verilmiştir.

Araştırmanın Evren ve Örnekleme

Araştırmanın hedef evrenini 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Türkiye'deki devlet okullarında öğrenim görmekte olan ilkokul 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın ulaşılabilir evrenini ise 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde Van ilinin sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde olan Gevaş ilçesinde bulunan ilkokullarda öğrenim görmekte olan 892 üçüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Test geliştirme sürecinde, deneme testinin uygulanması zaman etkisi

ve işlevsellik hususları gözünde bulundurularak araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin gözetiminde tek seferde gerçekleştirilmiştir. Deneme testinin uygulanması için etik kurul izni ve diğer gerekli yasal izinler alınmıştır (Ek-1). Araştırmanın amacı doğrultusunda geliştirilen testin deneme uygulaması, 2020-2021 eğitim-öğretim yılının 2. döneminde, ilgili sınıf düzeyindeki kazanımların tamamını görmüş olan 3.sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılacak 3. Sınıf öğrencileri elverişli örnekleme yöntemi kullanılarak Van ilinin sosyoekonomik düzeyi orta düzeyde olan Gevaş ilçesinden seçilmiştir. Hazırlanan matematik problem çözme başarı testinin deneme uygulaması için seçilen sekiz devlet ilkokulundaki 250 üçüncü sınıf öğrencisi araştırmacının örnekleme grubunu oluşturmaktadır.

Deneme uygulamasına katılan üçüncü sınıf öğrencilerinin okulları kura çekilerek belirlenmiştir. Öğrencilerin okullara göre dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Deneme Uygulamasına Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları

Okullar	Deneme Uygulamasına Katılan Öğrenci Sayısı
Okul-1-	24
Okul-2-	26
Okul-3-	19
Okul-4-	49
Okul-5-	38
Okul-6-	40
Okul-7-	35
Okul-8-	19
Toplam	250

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın veri toplama aracı, 3. Sınıf Matematik Öğretim Programının Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında yer alan problem çözme kazanımlarının öğrenciler tarafından edinme durumlarını ortaya çıkarmak için kullanılan matematik problem çözme başarı testidir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen matematik problem çözme başarı testinin geliştirilme sürecinde Turgut ve Baykul (2012) tarafından önerilen başlıklar ve sıralama takip edilmiştir. Turgut ve Baykul (2012) tarafından belirtilen başlık ve aşamaların daha önce kullanıldığı benzer birçok çalışmada (Bircan & Çalışıcı, 2022; Çetinkaya Özdemir & Akyol, 2019; Saraç, 2018) başarılı sonuçlar alındığı görüldüğü için bu sıralama tercih edilmiştir. Bu aşamalar ile öncelikle testin tanımlanmasına çalışılmış ve daha sonra deneme uygulamaları gerçekleştirilerek analiz işlemleri yapılmıştır.

Başarı testinin geliştirilme aşamaları

1- Testin kullanım amacının belirlenmesi

Başarı testi hazırlanırken öncelikle testin hangi amaçla kullanılacağı belirlenmesi gerekir. Hazırlanacak test ile ölçülmek istenenlerin açık bir şekilde ortaya konulması önemlidir. Testin neyi ölçmek istediği, testten elde edilecek puanların hangi amaçla kullanılacağı açıklanmalıdır (Boyras, 2018). Bu çalışmada hazırlanacak testin amacı ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersi sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki problem çözme başarı düzeylerini tespit etmeye yönelik, güvenilir ve geçerli bir başarı testi geliştirmektir. Matematik problem çözme başarı testi ile öğrencilerin belirtilen kazanımlardaki başarı durumları ölçülecektir.

2-Test ile ölçülecek davranışların belirlenmesi

Testin amacı belirlendikten sonra bu amaca uygun bir kapsam belirlenmelidir. Bu kapsam belirlenirken teste yoklanacak öğrenme ürünlerine yer verilmelidir (Baykul, 2015). Hazırlanacak bir testin kapsam geçerliliğini sağlamada kullanılan belirtke tabloları testte yer alan soru maddelerini ve kazanımlarını bir arada sunmalıdır. Bu sayede tüm test maddeleri belirtke tablosuna göre hazırlanarak uzman görüşüne sunulabilir (Gronlund, 1977).

Bu çalışmada belirlenmiş olan test amacı doğrultusunda ilkököl 3. Sınıf matematik öğretim programının sayılar ve işlemler alt öğrenme alanındaki problem çözme ile ilgili kazanımları belirlenmiştir. Daha sonra her bir kazanım için literatürde en çok kabul gören Polya'nın problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak hazırlanacak madde sayısı belirlenmiştir. Madde sayısı belirlenirken her problem çözme aşamasının eşit derecede ölçülebilmesi için eşit sayıda maddenin yer almasına dikkat edilmiştir. Polya problem çözme basamaklarını; problemi anlama, strateji geliştirme (plan yapma), uygulama ve değerlendirme olarak ele almaktadır (Kaplan vd., 2017). Hazırlanacak deneme testinde Polya'nın her bir problem çözme aşaması için 6 maddenin ve toplamada 24 maddenin yer almasına karar verilmiştir. Test maddeleri yazılmadan önce hazırlanan belirtke tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 3.
Test Belirtke Tablosu

Test Belirtke Tablosu			
Öğrenme Alanı	Kazanımlar	Problem Çözme Aşamaları	Madde Sayısı
Sayılar ve İşlemler	*Doğal sayılarla toplama işlemini gerektiren problemleri çözer.	Anlama	2
		Plan Yapma	1
		Uygulama	2
		Kontrol	1
Sayılar ve İşlemler	*Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini gerektiren problemleri çözer.	Anlama	2
		Plan Yapma	2
		Uygulama	1
		Kontrol	2

*Biri çarpma işlemi olmak üzere iki işlem gerektiren problemleri çözer.	Anlama	1	
	Plan Yapma	1	
	Uygulama	1	
	Kontrol	2	
*Biri bölme olacak şekilde iki işlem gerektiren problemleri çözer.	Anlama	1	
	Plan Yapma	2	
	Uygulama	2	
	Kontrol	1	
Toplam	4 Kazanım	6 Anlama, 6 Plan Yapma, 6 Uygulama, 6 Kontrol	24

3- Test maddelerinin yazılması

Testin amacı ve bu amaca yönelik kazanımlar belirlendikten sonra test maddelerinin yazılmasına geçilir. Test hazırlama sürecinin bu aşaması, ölçülecek olan kazanımların hangi sorularla ölçüleceğinin belirlendiği bölümdür (Özçelik, 2013). Bu aşamada belirtke tablosuna uygun olacak şekilde geniş kapsamlı bir madde havuzu hazırlanmalıdır. Madde havuzunda her bir kazanıma yönelik birden fazla maddenin hazırlanmasına çalışılmalı ve test maddelerinin hedef kitlenin özelliklerine uygun olmasına özen gösterilmelidir (Adıgüzel, 2016). Hazırlanan madde havuzu belirtke tablosu ile birlikte uzman görüşüne sunularak kapsam geçerliliği çalışmaları yapılmazdır (Alpar, 2012).

Bu çalışmada belirlenmiş her bir kazanım için altı soru hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular Polya'nın dört aşamalı problem çözme basamaklarına uygun olacak şekilde düzenlenmiştir. Hazırlanan sorular ile öğrencilerin belirlenmiş olan kazanımlara göre problemleri çözebilme başarıları belirlenmeye çalışılmıştır. Hazırlanan madde havuzu belirtke tablosu ile birlikte uzman görüşüne sunularak kapsam geçerliliği çalışmaları yapılmıştır.

4-Test maddelerinin gözden geçirilmesi

Madde havuzu hazırlandıktan sonra maddelerin uzmanlar tarafından, belirlenmiş olan kazanımları ölçebilecek özelliğe sahip olup olmadığı, kapsamı, bilimselliği, dil ve anlatım yönünden hatasının olup olmadığı kontrol edilmelidir (Baykul, 2015). Bu kontrolü gerçekleştirecek uzmanlar arasında en az bir alan uzmanının, ölçme ve değerlendirme alanında bir uzmanın ve bir dil uzmanının olması önerilmektedir (Metin, 2014). Uzman görüşlerinin uzman değerlendirme formları kullanılarak alınması ve bu formlardan elde edilen verilerin değerlendirilmesinde Miles ve Huberman formülünün ya da Lawshe tekniğinin kullanılması maddeler arası tutarlılığın ve kapsam geçerliğinin sağlanması için önemlidir (Boyras, 2018).

Bu çalışmada hazırlanan 24 test maddesinin bilimsel açıdan doğruluğu, sınıf düzeyine uygunluğu, dil ve anlatım yönünden hatasının bulunup bulunmadığı ve ilgili kazanımları ölçüp ölçmediğine dair veriler uzman değerlendirme formları aracılığı ile toplanmıştır. Uzman görüşü almak için matematik eğitimi bölümünden (4 kişi) ölçme ve değerlendirme bölümünden (1 kişi), program geliştirme bölümünden (1 kişi) öğretim üyeleri, sınıf öğretmenleri (4 kişi) ve Türkçe öğretmenlerinden (2 kişi) uzman değerlendirme formları kullanılarak uzman görüşü alınmıştır (Ek-2). Toplanan veriler Miles ve Huberman formülüne göre (her madde için ayrı ayrı) değerlendirilmiş ve %80'in üzerinde uygun görülen ve görüş birliğine varılan maddelerin (20 Madde) testte kalmasına karar verilmiştir. Başarı testinin kontrolleri tamamlandıktan sonra deneme testine son halini vermek için hazırlıklara başlanmıştır.

5- Deneme testinin hazırlanması

Test maddelerinin kontrolleri tamamlandıktan sonra maddelerin sayısal özelliklerinin belirlenmesi ve aralarındaki ilişkilerin görülmesi için deneme uygulaması yapılmalıdır. Deneme uygulamasında kullanılacak deneme formundaki maddelerin genellikle gerçek testteki kazanımları ölçebilecek madde sayısının en az üç katı olması önerilmektedir. Çünkü uygulama sonrasında bazı maddelerin elenebileceği göz önünde bulundurularak önceden belirlenmiş kazanımları ölçebilecek soruların testte yer alması sağlanmalıdır. Deneme formunda aynı kazanımları ölçen test maddelerinin art arda getirilmemesine dikkat edilmelidir. Çünkü deneme uygulamasında çeşitli sebeplerden dolayı testin son kısmında yer alan soruların cevaplandırılmaması, belirli kazanımların ölçülememesine sebep olabilir (Tekin, 2017)

Bu çalışmada test maddeleri kontrol edildikten sonra 4 maddenin testten çıkarılarak (uzman görüşleri doğrultusunda öğrencinin sınıf düzeyine uygun olmama ve kazanıma uygun olmama gerekçesi ile) 20 maddeden oluşan bir deneme testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deneme testinden 4 maddenin çıkarılması ile beraber her bir kazanımı ölçmek için 5 madde kalmıştır. Deneme testindeki 20 madde, aynı kazanımları ölçen maddeler ard arda gelmeyecek şekilde sıralanmıştır. Deneme formunun uygulanması için gerekli olan süre belirlenirken alan yazın taranmış, uzman görüşü alınmış ve uygulama için bir ders saatinin yeterli olduğuna karar verilmiştir. Deneme formunun uygulanmasında kullanılacak testteki maddeler, sınıf seviyesi göz önünde bulundurularak Times New Roman yazı tipinde, on dört punto büyüklüğünde (MEB, 2006) ve her sayfada tek sütun olacak şekilde hazırlanmıştır.

6- Deneme testinin uygulaması

Deneme testinin hazırlanmasından sonra test geliştirme sürecinin deneme uygulamasına geçilir. Deneme uygulamalarının genel amacı hazırlanmış olan test maddelerinin ayırt ediciliklerinin hesaplanması, madde güçlük düzeylerinin belirlenmesi, çeldiricilerin hangi düzeyde işlediğinin tespit edilmesi, test için ideal sürenin belirlenmesi, işlemeyen maddelerin testten atılması veya düzenlenmesini

sağlamaktır (Tekindal, 2009). Bu süreçte hazırlanmış olan deneme testi hedef gruba benzer özelliklere sahip bir gruba uygulanmalıdır. Deneme uygulaması için seçilecek grup sayısı ile ilgili alan yazında, madde sayısının beş ya da on katı sayısınca kişi, en az elli kişi, en az yüz kişi, en az iki yüz kişi şeklinde farklı görüşler mevcuttur (Şahin ve Boztunç Öztürk, 2018). Güvenirlik analizleri için deneme testinin uygulanması tek seferde (eş değer formlar yöntemi ya da iki yarıya bölme yöntemleri) yapılabileceği gibi iki seferde de (eş değer formlar yöntemi ya da test tekrar test yöntemi) yapılabilir (Boyraz, 2018).

Bu çalışmada deneme testinin uygulanması araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin gözetiminde tek seferde gerçekleştirilmiştir. Deneme testinin uygulanması için etik kurul izni ve diğer gerekli yasal izinler (MEB izinleri) alınmıştır. Deneme testi 2021 yılının haziran ayında Van ili Gevaş ilçesindeki sekiz ilkökulda uygulanmıştır. Deneme testi, öğrencilerin ilgili kazanımları işlemeden yaklaşık dört ay sonra uygulanmıştır. Deneme testinin uygulama çalışmasına belirtke tablosunda belirlenmiş olan birinci dönem kazanımlarını işlemiş olan 250 üçüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Uygulamaya katılan öğrenci sayısı deneme testinde yer alan madde sayısının 10 katından daha fazla bir sayıya denk gelmektedir. Deneme uygulamasına başlamadan önce öğrencilere yapılacak test hakkında bilgilendirmede bulunulmuştur. Yapılan bilgilendirmede yapılacak uygulamanın amacı açıklanmış ve testten elde edilecek sonuçların notlarına yansımayaacağı belirtilmiştir. Öğrenciler testte yer alan maddeleri dikkatli bir şekilde okumaları ve kendilerine doğru gelen seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Deneme uygulaması daha önceden kararlaştırıldığı gibi bir ders saatinde uygulanmıştır.

7- Cevap kâğıtlarının puanlanması, maddelerin analizleri ve maddelerin seçimi

Deneme uygulaması gerçekleştirildikten sonra öncelikle cevapların puanlanmasına geçilir. Bu süreçte cevapların puanlanması, klasik test teorisine göre yapılır. Doğru cevaplar için 1 (bir) puan, yanlış cevaplar ve boş cevaplar için ise 0 (sıfır) puan verilir (Haladyna, 2011). Cevapların puanlanması sonrasında madde analizleri ve bu analiz sonuçlarına dayanılarak madde seçimi çalışmaları yapılır (Baykul, 2015). Madde analizleri, testte yer alan maddelerin kalitesi hakkında bazı yorumlamalar ve kanıtların elde edildiği bir süreçtir. Bu süreçte maddelerin kalitesi ile ilgili birçok kanıt elde edilebilmektedir. Elde edilen bu kanıtlardan en sık kullanılanları madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksidir (Özçelik, 2014). Bu nedenle alan yazında genellikle madde analizleri kapsamında her bir maddenin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeksleri hesaplanır. Her bir maddenin, madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri alinyazında yer alan değerler arasında olması testin geçerli bir test olduğu anlamına gelmektedir (Boyraz, 2018). Madde ayırt edicilik indeksi maddenin, cevabını bilen ve bilemeyen bireyleri ayırma gücünün bir göstergesidir (Turgut & Baykul, 2012). Madde ayırt edicilik değeri -1 ile +1 arasında değişir ve toplam test puanları ile madde puanları arasındaki

ilişkinin bir kanıtıdır. Madde ayırt edicilik indeks değerinin negatif olması maddenin bireyleri ters ayırt ettiğinin bir göstergesidir ve bu nedenle negatif değer alan maddeler teste dâhil edilmemelidir (Fan ve Sun, 2013). Madde ayırt edicilik indeks değerinin 0.20- 0.80 aralığında olması her ne kadar maddelerinin kullanımını açısından geniş bir aralık sunsa da alan yazında genellikle madde ayırt edicilik indeks değerinin 0.30 ve üzerinde olması gerektiği belirtilmektedir (Hinkle vd., 2003; Özçelik, 2013).

Çalışmada katılımcıların deneme testinde verdikleri cevaplar klasik test teorisine göre hesaplanmıştır. Elde edilen veriler daha sonra Test Analiz Programı (TAP) ile analiz edilmiştir. Başarı testinde yer alacak maddeler için Tablo 4'te yer alan değer aralıkları esas alınmıştır (Crocker & Algina, 1986).

Tablo 4.

Madde Ayırt Edicilik İndeksi Tablosu

Madde Ayırt Edicilik İndeks Değeri	Madde Değerlendirmesi
0.19 ve daha küçük olan maddeler	Testten çıkarılır
0.20-0.29 arasında olan maddeler	Testte düzeltilerek konulabilir
0.30 ve daha büyük olan maddeler	Teste aynen konulabilir

Çalışmada Tablo 4'teki değerler ölçüt alınarak madde ayırt edicilik indeks değeri 0.20'den küçük olan maddelerin çıkarılmasına, 0.20- 0.29 arasında olan maddelerin düzenlenerek konulmasına ve 0.30'dan büyük olan maddelerin ise olduğu gibi değiştirilmeden konulmasına karar verilmiştir.

Maddelerin kalitesi ile ilgili en sık kullanılan bir diğer gösterge madde güçlük indeksidir. Madde güçlük indeksi, testte yer alan her maddenin doğru cevaplanma oranı olarak tanımlanır (İpek Akbulut & Çepni, 2013). Örneğin bir maddeye 100 katılımcıdan sadece 15'i doğru cevap verdiğinde madde güçlük indeksi 0,15 olarak bulunur. Bu değer maddenin çok zor olduğunu bir göstergesidir. Alan yazında başarı testindeki madde güçlük indeksinin 0,20 ile 0,80 değerleri arasında bir dağılım göstermesi tavsiye edilmektedir (Christensen vd., 2015). Çalışmada bu kapsamda nihai teste seçilecek maddeler belirlenirken maddelerin orta düzeyde yani 0,40 ile 0,60 güçlük değerinde olmasına ve zor ve kolay soruların testte daha az sayıda olmasına dikkat edilmiştir.

Testin geçerlilik ile ilgili aşamaları gerçekleştirildikten sonra ölçümlerin güvenilirliği kontrol edilmelidir. Güvenirlik, kaliteli bir ölçmenin merkezinde yer alan iki kavramdan bir olup, bir gruba uygulanmış bir testten çıkan sonuçların tekrarlanabilirliği olarak ifade edilebilir (Bademci, 2011). Ölçüm güvenilirliği farklı yöntemler kullanılarak tek bir uygulama ya da iki uygulama ile incelenebilir. Bir testin tek bir uygulama üzerinden incelenmesi durumunda iç tutarlılık güvenilirliği incelenir (Ercan & Kan, 2004). Güvenirlik göstergelerinden biri olan iç tutarlılığın ölçümünde Kuder-Richardson 20 (KR-20), Cronbach alfa katsayısı, Spearman Brown katsayısı gibi yöntemler yaygın olarak kullanılmaktadır (Salkind, 2015). Kuder-Richardson 20

(KR-20) testteki maddelerin birbiri ile iç tutarlılığını tek bir uygulama ile ortaya çıkararak bir yöntemdir (Turgut & Baykul, 2012). Kuder- Richardson (KR-20), yöntemi testteki her bir maddenin aynı değişkeni ölçtüğü ve testin ölçtüğü şeyin aynı özelliklere sahip olduğu varsayımına dayanır (Tekin, 2017). Güvenilirlik katsayı değeri 0,00 ile 1,00 arasında değerler almaktadır. Bir test için tespit edilen güvenilirlik katsayısı değerinin 0,60 ve altında değer alması testin güvenilirliğinin düşük olduğunu, 0,60 ile 0,80 arasında değer alması oldukça güvenilir olduğuna, 0,80 ile 1,00 arasında olması ise o ölçme aracının yüksek derecede güvenilir olduğuna göstermektedir. (Kalaycı, 2008).

Çalışmada başarı testindeki maddelerinin analizleri tek bir uygulama sonrası gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kuder-Richardson-20 (KR-20) testi kullanılmıştır. KR-20 testteki maddelerin birbiri ile iç tutarlılığını tek bir uygulama ile ortaya çıkarabilen, güvenilirliği ispatlanmış bir yöntem olduğu için tercih edilmiştir. Kuder-Richardson-20 ile testteki maddelerin iç tutarlılığı belirlenmeye çalışılmıştır. Test sonrasında elde edilen güvenilirlik katsayıları incelenmiş ve güvenilirliği yüksek maddelerin (18 maddenin) nihai testte yer alması sağlanmıştır.

8- İstatistiklerinin hesaplanması ve testin son halinin oluşturulması

Test maddelerinin geçerlik ile güvenilirlik işlemleri tamamlandıktan sonra nihai test için uygun görülen maddeler belirlenmiştir. Belirlenen maddelerin testte sıralanmasında aynı kazanımı ölçen maddelerin ard arda gelmemesine dikkat edilmiştir. Testteki karakterler, sınıf düzeyi dikkate alınarak on dört punto büyüklüğünde, Times New Roman yazı karakterinde ve her sayfada tek sütun olacak şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, etik kurul izni (09.06.2021 tarih ve 109568 sayılı- Ek-1) ve Van Valiliği'nden gerekli olan araştırma uygulama izinleri alındıktan sonra belirlenen okullarda deneme testi uygulanarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Başarı testinin geliştirilmesi sürecinde öğrencilerden elde edilen verilerin analizinde ücretsiz ve kullanışlı bir uygulama olan Test Analiz Programı kullanılmıştır. Klasik test kuramına dayanan Test Analiz Programı, testin iç tutarlılık güvenirlik katsayısı ve madde analizlerini (madde gücüğü, madde ayırt ediciliği, vs) gerçekleştirmeye yarayan, Delphi Pascal dilinde yazılmış ücretsiz bir programdır (Brooks & Johanson, 2003).

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde matematik problem çözme başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik göstergeleri yer almaktadır.

Başarı Testine Yönelik Geçerlik Çalışması

Başarı testinin kapsam ve görüş geçerliliğinin sağlanması için öncelikle testin geliştirilme amacı doğrultusunda ilkököl 3. Sınıf matematik öğretim programının sayılar ve işlemler alt öğrenme alanındaki problem çözme ile ilgili kazanımlar belirlenmiştir. Daha sonra her bir kazanım için problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak hazırlanacak madde sayısının yer aldığı belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosuna göre test maddeleri yazılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzu belirtke tablosu ile birlikte uzman görüşüne sunulmuş ve görüş geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Hazırlanan test maddelerinin kapsam ve görünüş geçerliliğinin sağlanması için matematik eğitimi alanından dört öğretim üyesi, ölçme ve değerlendirme alanından bir öğretim üyesi, program geliştirme alanından bir öğretim üyesi, dört sınıf öğretmeni ve iki Türkçe öğretmeninden uzman değerlendirme formları aracılığı ile veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler Miles ve Huberman formülüne göre değerlendirilmiş ve %80'in üzerinde uygun görülen ve görüş birliğine varılan maddelerin testte kalmasına karar verilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda 4 madde başarı testinden çıkarılmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılan maddelerden sonra geriye kalan 20 maddenin test için belirlenmiş olan kazanımları dengeli ve kapsamlı bir şekilde ölçebileceği uzman görüşleri neticesinde tespit edilmiştir.

Başarı Testinin Madde Analizine Ait Bulgular

Başarı testinde yer alan maddelerin madde ayırt edicilik ve madde güçlük indeks değerleri hesaplanarak madde analizleri yapılmıştır. Tablo 5'te madde analiz sonuçları sunulmuştur.

Tablo 5

Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları

Madde	Dü	Da	Pj	Güçlük	r _{ix}	Ayırt edicilik	Sonuç
1	62 (0,76)	42 (0,59)	0,65	Kolay	0,16	Çok zayıf	Çıkarılmalı
2	80 (0,98)	26 (0,37)	0,71	Kolay	0,61	Çok iyi	Kalmalı
3	81 (0,99)	22 (0,31)	0,68	Kolay	0,68	Çok iyi	Kalmalı
4	71 (0,87)	30 (0,42)	0,68	Kolay	0,44	Çok iyi	Kalmalı
5	70 (0,85)	25 (0,35)	0,62	Kolay	0,5	Çok iyi	Kalmalı
6	79 (0,96)	20 (0,28)	0,63	Kolay	0,68	Çok iyi	Kalmalı
7	75 (0,91)	19 (0,27)	0,6	Kolay	0,65	Çok iyi	Kalmalı

8	60 (0,73)	30 (0,42)	0,6	Kolay	0,31	İyi	Kalmalı
9	71 (0,87)	28 (0,39)	0,6	Kolay	0,47	Çok iyi	Kalmalı
10	67 (0,82)	15 (0,21)	0,44	Orta	0,61	Çok iyi	Kalmalı
11	80 (0,98)	22 (0,31)	0,64	Kolay	0,67	Çok iyi	Kalmalı
12	34 (0,41)	17 (0,24)	0,34	Zor	0,18	Çok zayıf	Çıkarılmadı
13	62 (0,76)	19 (0,27)	0,58	Orta	0,49	İyi	Kalmalı
14	64 (0,78)	28 (0,39)	0,53	Orta	0,39	İyi	Kalmalı
15	70 (0,85)	16 (0,23)	0,54	Orta	0,63	Çok iyi	Kalmalı
16	70 (0,85)	20 (0,28)	0,59	Orta	0,57	Çok iyi	Kalmalı
17	73 (0,89)	15 (0,21)	0,55	Orta	0,68	Çok iyi	Kalmalı
18	62 (0,76)	26 (0,37)	0,56	Orta	0,39	İyi	Kalmalı
19	77 (0,94)	21 (0,30)	0,62	Kolay	0,64	Çok iyi	Kalmalı
20	73 (0,89)	17 (0,24)	0,5	Orta	0,65	Çok iyi	Kalmalı

Madde güçlük indeksi, testteki her bir maddenin doğru cevaplanma oranı olarak ifade edilmektedir. Madde güçlük indeksi (P_j), “0” ile “1” arasında bir değer almakta ve bu değerın sifıra yaklaşması sorunun zor olduğunu, bire yaklaşması ise sorunun kolay olduğunu göstermektedir. Madde güçlük indeksi için en ideal değerin 0.20 ile 0.80 arasında olmasına dikkat edilmelidir (Özçelik, 1992). En ideal madde güçlük indeksi değeri ise 0.50 civarında olmalıdır (Çepni ve diğerleri, 2008). Madde güçlük indeksi değerinin $0.20 \leq p \leq 0.40$ arasında olması maddenin zor olduğunu; $0.41 \leq p \leq 0.60$ arasında olması maddenin orta güçlükte olduğunu; $0.61 \leq p \leq 0.80$ arasında olması ise maddenin kolay olduğunu göstermektedir (Adıgüzel ve Özudoğru, 2013, Özçelik, 2013). Tablo 5. incelendiğinde; 1,2,3,4,5,6,7,8,9,11 ve 19’ncu maddelerin kolay, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 20’nci maddelerin orta güçlükte ve 12’nci maddenin ise zor olduğu görülmektedir. Test maddelerine ait her bir güçlük indeksi toplanıp aritmetik ortalaması alındığında testin ortalama güçlük indeksi değerinin 0,58 (orta güçlükte) olduğu görülmektedir. Testin ortalama güçlük düzeyinde olması istenen bir durumdur (Gönen vd., 2011).

Testteki maddelerin bilenle bilmeyeni ayırt etme derecesi madde ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) olarak ifade edilmektedir. Teste yer alan bir maddenin ayırt edici olabilmesi için başarısız öğrenciler tarafından düşük oranda doğru cevaplanması ve başarılı öğrenciler tarafından daha yüksek oranda doğru cevaplanması gerekir. Madde

ayırt edicilik indeksi (r_{jx}) “-1” ile “+1” arasında değer almakta ve bu değer 0.30 ve üstü olması maddenin ayırt edici olduğunu göstermektedir (Baykul, 2000). Maddenin ayırt edicilik (r_{jx}) değerinin 0.20-0.29 aralığında olması durumunda maddede düzeltmeler yapılarak tekrar kullanılabilir. Ancak bu değer 0.19 ve altında olması durumunda maddenin testten çıkarılması gerekir (Tekin, 2017; Turgut, 1992). Tablo 5. incelendiğinde; 1 ve 12’nci maddelerin çok zayıf 8, 13, 14 ve 18’nci maddelerin iyi ve 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 19 ve 20’nci maddelerin ise çok iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmektedir. Testte yer alan 1 ve 12’nci maddelerin ayırt edicilik indeks değerleri 0,19’dan düşük olduğu için bu maddeler testten çıkarılmıştır. Bu maddelerin testten çıkarılması ile belirtke tablosunda da görüldüğü üzere hedef kazanımlarda eksiklik olmamıştır.

Başarı Testine Yönelik Güvenirlik Çalışması

Güvenirlik, ölçme sonuçlarının kararlı, tutarlı ve tesadüfî hatalardan arınık olma derecesi olarak ifade edilmektedir (Çepni, vd., 2008). Test geliştirme süreçlerinde güvenilirlik hesaplamaları yapılırken KR 20, KR 21, Cronbach alfa ve Spearman Brown katsayısı hesaplamaları gibi birçok istatistiksel yöntem kullanılmaktadır. Test maddelerine verilen yanlış yanıt için sıfır ve doğru yanıt için bir değerinin kullanıldığı testlerde genellikle Cronbach alfa veya KR 20 hesaplamaları tercih edilmektedir (Atılgan, 2013). Yapılan bu hesaplamalar sonunda elde edilen güvenilirlik katsayısı değerinin 0,70 ve üzerinde olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011). Çalışmada testin güvenilirliğini belirlemek için KR 20 yöntemi kullanılmıştır. Kuder-Richardson 20 (KR-20) testteki maddelerin birbiri ile iç tutarlılığını tek bir uygulama ile ortaya çıkaran bir yöntemdir (Turgut & Baykul, 2012). Bu çalışmada güvenilirlik hesaplamaları için KR-20 formüllü kullanılmış ve testin KR-20 güvenilirlik katsayısı değeri 0,78 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen KR-20 güvenilirlik katsayı değeri, testin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma ile ilkökul 3. sınıf öğrencilerinin matematik dersi sayılar ve işlemler öğrenme alanındaki problem çözme başarılarını belirlemeye yönelik, geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiş bir problem çözme başarı testinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu hedefe varmak için Turgut ve Baykul (2012) ait test geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Test geliştirme sürecinde testin amacı belirlendikten sonra bu amaca uygun kapsam belirlenmiş ve bu kapsam doğrultusunda belirtke tablosu (Tablo 3) oluşturulmuştur. Hazırlanan belirtke tablosunda ilkökul 3. Sınıf matematik öğretim programının sayılar ve işlemler alt öğrenme alanındaki problem çözme kazanımları ve bu kazanımlar için problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak soru sayısı belirtilmiştir. Daha sonra belirtke tablosuna uygun olacak şekilde geniş kapsamlı bir madde havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan madde havuzu belirtke tablosu ile birlikte uzman görüşüne sunulmuş ve kapsam geçerliliği çalışmaları yapılmıştır. Çalışmada uzman görüşleri sonrasında test maddeleri kontrol edilmiş ve

4 maddenin testten çıkarılarak 20 maddeden oluşan bir deneme testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Deneme testinden 4 maddenin çıkarılması ile beraber her bir kazanımı ölçmek için 5 madde kalmıştır. Çalışmada deneme testinin uygulanması araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin gözetiminde esas gruba benzer özellikler taşıyan 250 üçüncü sınıf öğrencisi ile tek seferde gerçekleştirilmiştir. Deneme testi, öğrencilerin ilgili kazanımları işlemesinden yaklaşık dört ay sonra uygulanmıştır. Deneme uygulaması gerçekleştirildikten sonra öncelikle cevapların puanlanmasına geçilmiş ve cevapların puanlanması klasik test teorisine göre yapılmıştır. Cevapların puanlanması sonrasında maddelerin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeks değerleri hesaplanarak madde analizleri yapılmıştır. Yapılan madde analizlerine göre testteki 1,2,3,4,5,6,7,8,9,11 ve 19'ncü maddelerin kolay, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18 ve 20'nci maddelerin orta güçlükte ve 12'nci maddenin ise zor olduğu görülmüştür. Test maddelerine ait her bir güçlük indeksi toplanıp aritmetik ortalaması alındığında testin ortalama güçlük indeksi değerinin 0,58 (orta güçlükte) olduğu tespit edilmiştir. Testin ortalama güçlük indeksi değerinin orta güçlükte olması istenen bir durumdur (Gönen vd., 2011). Yapılan madde analizlerinde 1 ve 12'nci maddelerin çok zayıf, 8, 13, 14 ve 18'nci maddelerin iyi ve 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 19 ve 20'nci maddelerin ise çok iyi düzeyde ayırt ediciliğe sahip olduğu görülmüştür. Testte yer alan 1 ve 12'nci maddelerin ayırt edicilik indeks değerleri 0,19'dan düşük olduğu için bu maddeler testten çıkarılmıştır (Tekin, 2017; Turgut, 1992). Çalışmada testin güvenilirliğini belirlemek için KR 20 yöntemi kullanılmış ve testin KR-20 güvenilirlik katsayısı değeri 0.78 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen KR-20 güvenilirlik katsayısı değeri, testin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2011). Test maddelerinin geçerlik ve güvenilirlik işlemleri tamamlandıktan sonra 18 maddeden oluşan testin nihai formu oluşturulmuştur (Ek-3).

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve çalışmaya eşit oranda katkı sunduklarını beyan etmiştir. Yazarlar, tüm etik kurallara uyduklarını bildirmiştir. Bu araştırma için İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan (01.06.2021 tarihli-179 karar numaralı) etik kurul izni alınmıştır (Ek-1).

Kaynakça

- Adıgüzel, O. C ve Özdoğru, F. (2013). Üniversitelerde ortak zorunlu yabancı dil I dersine yönelik bir akademik başarı testinin geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/200337>
- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. (1. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Akkaş, E. ve Toluk Uçar, Z. (2020). Toplumun matematik hakkındaki düşünceleri. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 473-491 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1310730>

- Aktan Karakuş, E.N. (2019). *Okuma stratejisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve matematik dersindeki problem çözme becerilerine etkisi.* (Tez No: 567554) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi–Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alan, S. (2017). *Problem genişletme etkinliklerinin problem çözme ve üst bilişe etkisi.* (Tez No: 481333) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi- Ordu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik.* (2. Baskı). Detay Yayıncılık.
- Atılgan, H. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (6. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Aydoğdu, M. ve Ayaz, M.F. (2008). Matematikte öğrencilere problem çözme yeteneğinin kazandırılması. *e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences*, 3, (4), 588-596.
- Bademci, V. (2011). Kuder-Richardson 20, cronbach'ın alfası, Hoyt'un varyans analizi, genellenirlik kuramı ve ölçüm güvenirligi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17), 173-193. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/zgefd/issue/47948/606661>
- Balci, G. (2007). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin sözel matematik problemlerini çözme düzeylerine göre bilişsel farkındalık becerilerinin incelenmesi.* (Tez No: 220614) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması.* ÖSYM Yayınları.
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme.* (3. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Bircan, M., ve Çalışıcı, H. (2022). STEM Eğitimi Etkinliklerinin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin STEM'e Yönelik Tutumlarına, 21. Yüzyıl Becerilerine ve Matematik Başarılarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 47(211). doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2022.10710>
- Boyras, C. (2018). Investigation of achievement tests used in doctoral dissertations department of primary education (2012-2017). *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 19(3), 14-28. Doi: 10.17679/inuefd.327321.
- Brooks, G. P., & Johanson, G. A. (2003). Test Analysis Program. *Applied Psychological Measurement*, 27, 305-306. <https://doi.org/10.1177/01466216030270040>
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.* (17. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, O. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (16. Baskı). Pegem Akademi.

- Ceylan, F. (2008). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin günlük hayat problemlerini çözme envanteri puanları ile matematik problemlerini çözme başarıları arasındaki ilişki*. (Tez No: 219667) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz. A. Aypay (Ed.), *Değişkenlerin Ölçümü ve Örneklem*. (1. Baskı, s. 153-160) içinde. Anı Yayıncılık.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E. ve S. Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve değerlendirme*. (1. Baskı). Pegem Akademi.
- Crocker, L. & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt,
- Çoban, H., ve Tezci, E. (2019). Ortaokul 6. Sınıf Öğrencileri İçin Problem Çözme Başarı Testinin geliştirilmesi [Bildiri sunumu]. *1. ICHES Uluslararası İnsani Bilimler ve Eğitim Bilimleri Kongresi, İzmir, Türkiye*. <https://tr-scales.arabpsychology.com/wp-content/uploads/pdf/problem-cozme-basari-testi-toad.pdf>
- Daly, E. J., Martens, B. K., Barnett, D., Witt, J. C. & Olson, S.C. (2007). Varying intervention delivery in response to intervention: Confronting and resolving challenges with measurement instruction and intensity. *School Psychology Review*, *36*, 562–581. Doi:10.1080/02796015.2007.12087918
- Ebert, A. (2015). *Etkinlik temelli matematik öğretiminin 3. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve matematiğe ilişkin tutumlarına etkisi*. (Tez No: 430692) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenilirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, *30(3)*, 211-216. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uutfd/issue/35255/391149>
- Fan, X. & Sun, S. (2013). Item response theory. T. Teo (Edt.) *In Handbook of quantitative methods for educational research*. (1st edition, s.45-67). Sense Publishers.
- Gongden, E. J. (2016). The effects of analogy on male and female chemistry students' problem-solving ability in electrolysis. *Int J of Scientific Research in Edu*, *9 (1)*, 1-6.
- Gönen, S., Kocakaya, S. ve Kocakaya, F. (2011). Dinamik konusunda geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir başarı testi geliştirme çalışması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *13(1)*, 40-57. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13707/165951>
- Gronlund, N. E. (1977). *Constructing achievement test*. Prentice Hall, Inc.
- Haladyna M. T. (2011). *Handbook of test development*. Taylor and Francis Ltd.

- Hinkle, D.E., Wiersma, W. & Jurs, S.G. (2003). *Applied statistic for the behavioral sciences*. Houghton Mifflin Company.
- İncesöz, E. (2019). *2009 – 2017 İlkokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması ve öğretmen görüşleri*. (Tez No: 560451) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi- Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- İpek Akbulut, H. ve Çepni, S. (2013). Bir Üniteye Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir?: İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik Bir Çalışma . *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 18-44. <https://dergipark.org.tr/tr/amauefd/issue/1728/21171>
- Kalaycı, Ş. (2008). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Asil Yayın Dağıtım.
- Kaplan, A., Doruk, M. ve Öztürk, M. (2017). Üstün Yetenekli kişiler Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin İncelenmesi: Gümüşhane Örneği. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (23), 415-435. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/30012/323920>
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen Eğitiminde Probleme dayalı öğrenme yaklaşımı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185–192. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/1005-published.pdf>
- Mayer, R. E. (1992). Thinking, problem solving, cognition. Freeman.
- Metin, Ö.F. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik streslerinin, matematik kaygılarının ve matematiğe yönelik tutumlarının incelenmesi*. (Tez No: 544130) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi- Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2006). İlköğretim 1-5. Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken hususlar. *Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının 2589 Sayılı Tebliğler Dergisi*. http://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2006/2589-_ekim_2006.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Metin, M. (2014). Nicel veri toplama araçları. M. Metin (Edt.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde*. (1. Baskı, s. 161-214) içinde Pegem Akademi.
- National Council of Teachers of Mathematics (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Author, Reston.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?* (Çev.: F. Halatçı). (1.Baskı, s. 4-20). (Orijinal çalışma basım tarihi 1990) Sistem Yayıncılık.

- Salkind, N.J. (2015). İstatistikten nefret edenler için istatistik. A. Çuhadaroğlu (Ed.), *Yalnızca Gerçekler: Güvenirlik ve Geçerliği Anlamaya İlk Adım*. (s. 101-123) içinde. Anı Yayıncılık.
- Saraç, H. (2018). Fen Bilimleri Dersi 'Maddenin Değişimi' ünitesi İle İlgili Başarı Testi Geliştirme: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 416-445. Doi: 10.17240/aibuefd.2018..-388815
- Schifter, D. & Fosnot, C. T. (1993). *Reconstructing mathematics education: Stories of teachers meeting the challenges of reform*. Teachers College Press.
- Skinner, C. H. (2008). Theoretical and applied implications of precisely measuring learning rates. *School Psychology Review*, 37, 309–314. Doi:10.1080/02796015.2008.12087878
- Şahin, M.G. ve Boztunç Öztürk, N. (2018). Eğitim alanında ölçek geliştirme süreci: Bir içerik analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 191-199. Doi: 10.24106/kefdergi.375863
- Şakar, O. (2018). *Problem kurma etkinliklerine dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme ve problem kurma başarılarına göre değerlendirilmesi*. (Tez No: 532773) [Yüksek lisans tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi- Rize]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, E. Ç. ve Akyol, H. (2019). The Development of a Reading Comprehension Test. *Universal Journal of Educational Research*, 7(2), 563-570. Doi:10.13189/ujer.2019.070229
- Özçelik, D. (2014). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama*. Pegem Akademi
- Özçelik, D. (1992). *Ölçme ve değerlendirme*. ÖSYM Yayınları.
- Özçelik, D. (2013). *Test hazırlama kılavuzu*. (5. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Tan, Ş. (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Tekin, H. (2017). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (25. Baskı). Yargı Yayınevi
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal özelliklerin ölçülmesi için araç oluşturma*. (1. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Temur, D. (2018). *Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının ilkokul 3. sınıf öğrencilerinin dört işlem problemleri çözme ve kurma becerilerine etkisi*. (Tez No: 505416) [Yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi- Kocaeli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Topal, T. (2020). Öğretmen Adaylarının Bakış Açısından Sınıf Öğretmenlerinin Öğretim Sürecinde Gösterdikleri Dönüt ve Düzeltme Davranışları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Toplum Özel Sayısı*, 6150-6166. DOI: 10.26466/opus.
- Turgut, M. F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Saydam Matbaacılık.

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (4. Baskı)*. Pegem Akademi.

Ulu, M. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin rutin olmayan problemlerde yaptıkları hataların belirlenmesi ve giderilmesine yönelik bir uygulama*. (Tez No: 310798) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Yılmaz, S. (2019). *İlkokul matematik dersinde problem çözme becerisinin kazandırılmasında oyunla öğretim yöntemi kullanılmasının tutum ve başarıya etkisi*. (Tez No: 555809) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi- Giresun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Yılmaz, H. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma düzeyi ile okuduğunu anlama ve rutin olmayan problem çözme başarısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No: 618581) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi- Kırıkkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Extended Abstract

Various measurement tools are used in order to identify the problems experienced by students in primary school years and to determine their deficiencies in a timely manner. Tests are one of the measurement tools that are frequently used for this purpose. Achievement tests are tests that are frequently used to evaluate students and measure what students know and do not know. These tests, which measure the knowledge and skills obtained after a certain learning process is completed, are used to determine the areas of strength and weakness. Achievement tests called maximum performance tests in the literature are used to measure cognitive skills. Achievement tests are frequently used to determine the current status of students and their attainment of the targeted achievements (Adıgüzel, 2016; Tan, 2006). When the mathematics problem solving achievement tests in the literature are examined, it is seen that many studies have been prepared for fourth grade and higher grades. It is seen that the few problem-solving studies (Ebert, 2015; Temur, 2018) prepared for primary school third grade students are mostly composed of skill-based questions and are prepared according to the achievements in the mathematics curriculum before 2018. For this reason, it is thought that a mathematical problem solving achievement test to be prepared for 3rd grade students will contribute to the field. Therefore, in this study, it was aimed to develop a valid and reliable achievement test to determine the problem solving success of primary school 3rd grade students in the field of learning numbers and operations in mathematics.

In this study, relational screening model was used. While the target population of the research consists of 3rd grade students studying in schools in Turkey in the second semester of the 2020-2021 academic year, the accessible population consists of 3rd grade students studying in primary schools in the Gevaş district of Van province in the second semester of the 2020-2021 academic year. The trial application of the test,

which was developed in line with the purpose of the research, was carried out with the 3rd grade students who had seen all the achievements at the relevant grade level in the 2nd semester of the 2020-2021 academic year. The schools and students where the research will be conducted were selected from the Gevaş district through convenient sampling. The sample group of the research consists of 250 third grade students from eight public primary schools selected for the trial application of the prepared mathematics problem solving achievement test. The data of the study were collected by applying the trial test at the selected schools after obtaining the necessary ethics committee and research application permissions from the Istanbul University Cerrahpaşa Social and Human Sciences Research Ethics Committee and the Van Governorship.

The data collection tool of the study is the mathematics problem-solving achievement test, used to reveal the acquisition status of the problem-solving achievements in the Numbers and Operations learning domain of the 3rd Grade Mathematics Curriculum

In line with the purpose of the research, the achievements in the 3rd-grade mathematics curriculum were examined and the problem-solving achievements in the learning of numbers and operations were determined. Considering Polya's problem-solving steps for these determined acquisitions, six problem sentences, answer options, and distracting options were prepared for each acquisition. The prepared draft problem-solving achievement test was presented to the opinions of experts and the number of problems was reduced to 20 by making the necessary corrections according to the feedback from the experts. Validity, reliability, and item analyzes were performed on the data obtained from the trial application of the test. The content validity of the test was provided by the prepared specification table and expert opinions. To determine the items to be selected for the final form of the trial, the discrimination and difficulty indexes of the items were calculated. As a result of the item analysis, it was determined that the discrimination indexes of 2 items in the test were very weak and these two items were removed from the trial. The reliability of the test was determined by calculating the KR-20 reliability coefficient. The KR-20 reliability coefficient of the prepared test was found to be 0.78. The calculated average difficulty value of the test was found to be 0.58. This is a desirable situation in achievement tests. By evaluating the difficulty and distinctiveness index values of the items, consideration was given to selecting the items with medium difficulty and high discrimination as much as possible. The final form of the test consists of 18 items. As a result, an achievement test with sufficient validity and reliability was obtained within the framework of problem-solving achievements in the field of learning numbers and operations in mathematics lessons for 3rd-grade primary school students.

Ek-1

İÜC Tarih ve Sayı: 09.06.2021-109568



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA
REKTÖRLÜĞÜ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu
Başkanlığı



Sayı :E-74555795-050.01.04-109568
Komu : 2021/179 sayılı Etik Kurul Onayı

09.06.2021

Sayın Murat ŞAHİN
İüç Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Smf Öğretmenliği Doktora Programı Öğrencisi

İlgi : 25.05.2021 tarihli, bila sayılı yazı

Yürütücülüğümü üstlendiğiniz "*İlkokul Öğrencilerinin Akıcı Okuma ve Temel İşlem Akıcılık Düzeylerinin Matematik Problem Çözme Başarısına Etkisinin İncelenmesi*" başlıklı "*Doktora Tezi*" başvurunuz etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verilmiştir.

COVID-19 salgının Ülkemizde yayılması nedeniyle, Kurulumuz 01.06.2021 tarihinde on-line platformda gerçekleştirilen toplantısında yapılan değerlendirmeler sonucunda; elektronik belge sistemi (EBYS) ile uygunluğu bildirilen yazının ve eki formun ilgili makamlarca "*Etik Kurul Onayı*" belge olarak değerlendirilmesi hususunda;

Gereği için bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Selçuk HÜNERLİ
Başkan

Ek:1 Form

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: BSURHMSU1MG Pin Kodu: 83072

Belge Takip Adresi : <https://www.nuskiye.gov.tr/istanbul-cerrahpaşa-universitesi-ogretim-uygulamasi-BSURHMSU1MGK-050-109568>

Adres:İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Rektörlüğü, 34320 Avcılar-İstanbul
Telefon:0212 404 03 00 Faks:0212 404 07 01
Web:https://www.istanbulcuk.edu.tr
Key Adresi:istanbulcuk@ku01.kap.tr

Bilgi için: Canan SÖNMEZTÖRK
Uyvan: Birim Evrak Sorumlusu



Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK- 2

**PROBLEM ÇÖZME BAŞARI TESTİ UZMAN GÖRÜŞ FORMU
(UZMANLARA BU FORM İLE BİRLİKTE BELİRTKE TABLOSU VE
BAŞARI TESTİ VE YÖNERGE BİRLİKTE GÖNDERİLMİŞTİR**

Kazanım ve Göstergeler		Değerlendirme		
Kazanım	Problem No	Uygun	Uygun Değil	Düzeltilmeli Açıklama
Kazanım No: M.3.1.2.6 Doğal sayılarla toplama işlemi gerektiren problemleri çözer.	1. Nolu Problem			
	5. Nolu Problem			
	11. Nolu Problem			
	16. Nolu Problem			
	21. Nolu Problem			
	6. Nolu Problem			
Kazanım No: M.3.1.3.4 Doğal sayılarla toplama ve çıkarma işlemi gerektiren problemleri çözer.	2. Nolu Problem			
	7. Nolu Problem			
	10. Nolu Problem			
	12. Nolu Problem			
	17. Nolu Problem			
	23. Nolu Problem			
Kazanım No: M.3.1.4.6 Doğal sayılarla biri çarpma işlemi olmak üzere iki işlem gerektiren problemleri çözer.	3. Nolu Problem			
	8. Nolu Problem			
	13. Nolu Problem			
	15. Nolu Problem			
	18. Nolu Problem			
	22. Nolu Problem			
Kazanım No: M.3.1.5.4 Doğal sayılarla biri bölme olacak şekilde iki işlem gerektiren problemleri çözer.	4. Nolu Problem			
	9. Nolu Problem			
	14. Nolu Problem			
	19. Nolu Problem			
	20. Nolu Problem			
	24. Nolu Problem			

EK -3

MATEMATİK PROBLEM ÇÖZME BAŞARI TESTİ

1. Elif'in kitaplığında 5 raf vardır. Bu raflarda 34 roman, 26 masal kitabı ve roman sayısından 16 fazla hikâye kitabı vardır. Buna göre Elif'in kitaplığında toplam kaç kitap vardır?
Yukarıdaki problemi çözmek için aşağıda verilen bilgilerden hangisi gereksizdir?
 - a) Kitaplıktaki roman sayısı
 - b) Kitaplıktaki raf sayısı
 - c) Kitaplıktaki masal kitabı sayısı

2. Bir giyim mağazasında 7 dolap vardır. Her dolapta 10 çorap bulunmaktadır. Bu giyim mağazasında 15 çorap satılırsa **geriye kaç çorap kalır?**
 - a) 25
 - b) 55
 - c) 85

3. Zeynep marketten 4 paket bisküvi almıştır. Paketlerin her birinde 6 tane bisküvi vardır. Zeynep aldığı bisküvileri 3 arkadaşına eşit olarak paylaştığında her birine kaç tane bisküvi düşer?
Aşağıda verilen işlemlerden hangisi yapılırsa doğru cevaba ulaşılır?
 - a) Toplam bisküvi sayısı: $4 \times 6 = 24 \Rightarrow$ Her birine düşen bisküvi sayısı: $24 \div 3 = 8$
 - b) Toplam bisküvi sayısı: $4 + 6 = 10 \Rightarrow$ Her birine düşen bisküvi sayısı: $10 \times 3 = 30$
 - c) Toplam bisküvi sayısı: $4 \times 6 = 24 \Rightarrow$ Her birine düşen bisküvi sayısı: $24 \times 3 = 72$

4. Bir koşu yarışmasına katılan Mert baştan 6. sırada ve sondan 4. sırada yer almaktadır. Bu yarışmada kaç koşucu vardır?
Aşağıdaki problemlerden hangisi bu probleme benzerdir?
 - a) Beş katlı bir apartmanda 10 daire vardır. Bu apartmanın her katında kaç daire vardır?
 - b) Bir bilet sırasında, Ali'nin önünde 10 kişi ve arkasında 4 kişi sıralandığına göre bilet sırasında toplam kaç kişi vardır?
 - c) Ahmet 5 yaşındadır. Ahmet'in abisi Ahmet'ten 12 yaş büyük olduğuna göre ikisinin yaşları toplamı kaçtır?

5. Bir çiftlikte birinci gün 80 litre, ikinci gün 60 litre ve üçüncü gün 45 litre süt elde edilmiştir. Üç günde elde edilen sütün 85 litresi satıldığına göre geriye kaç litre süt kalmıştır?
Bu problemin çözümü için sırasıyla hangi işlemler yapılmalıdır?
 - a) Çarpma, Çıkarma, Toplama
 - b) Toplama, Toplama, Çıkarma
 - c) Çıkarma, Çarpma, Toplama

6. 90 koltuklu bir sinema salonunda 26 erkek ve 34 kadın seyirci vardır. Buna göre bu salonda kaç koltuk bostur?

a) 56

b) 60

c) 30

7. Mehmet'in 5 kalem kutusu ve bu kutuların her birinde 12 kalemi vardır. Mehmet, 18 kalem daha satın alırsa toplam kaç kalemi olur?

Aşağıdaki işlemlerden hangisi bu problemin çözümüdür?

a) $5 \times 12 = 60$

b) $12 + 5 = 17$

c) $5 \times 12 = 60$

$60 + 18 = 78$

$17 + 18 = 35$

$60 - 18 = 42$

Cevap = 78

Cevap = 35

Cevap = 42

8.



Yukarıda yer alan doğum günü pastası 3 kardeş arasında paylaşıyor. Pasta dilimleri paylaşılırken kardeşlerin yaşlarına göre en büyük kardeşe en büyük dilim ve en küçük kardeşe en küçük dilim veriliyor. Bu üç kardeşten Ahmet, Arzu'dan 4 yaş büyüktür. Esra ise Ahmet'ten 2 yaş küçük olduğuna göre pastadan en büyük dilimi hangi kardeş alır?

Bu problemin çözümü için aşağıdaki çözüm yollarından hangisi yapılmalıdır?

a) Üç kardeşin yaşları karşılaştırılmalıdır.

b) Üç kardeşin yaşları toplanmalıdır.

c) Üç kardeşin yaşları çarpılmalıdır.

9. Bir kümeşte 35 tavuk, 25 horoz ve horozlardan 15 fazla ördek bulunmaktadır. Bu kümeşte kaç havvan vardır?

a) 100

b) 75

c) 60

10. Bir kırtasiyeci 90 defterin 47 tanesini satmıştır. Kırtasiyeci daha sonra toptancıdan 15 tane defter almıştır. Buna göre bu kırtasiyede kaç tane defter vardır?
Aşağıdaki işlemlerden hangisi yapılırsa doğru cevaba ulaşılabilir?
- | | | |
|-------------------|--------------------|-------------------|
| a) $90 - 47 = 43$ | b) $90 + 47 = 137$ | c) $90 - 47 = 43$ |
| $43 + 15 = 58$ | $137 + 15 = 152$ | $43 - 15 = 28$ |
| Cevap = 58 defter | Cevap = 152 defter | Cevap = 28 defter |
11. Aslı 10 yaşında, kardeşi Ahmet ise 8 yaşındadır. İki kardeşin 3 yıl sonraki yaşları toplamı kaç olur?
Aşağıdaki işlemlerden hangisi yapılırsa doğru cevaba ulaşılabilir?
- | | | |
|-----------------|---------------------|-----------------|
| a) $10 + 8 + 3$ | b) $10 + 3 + 8 + 3$ | c) $10 + 8 - 3$ |
|-----------------|---------------------|-----------------|
12. Ahmet, 120 sayfalık hikâye kitabını üç günde okumuştur. Ahmet ilk gün 25 dakika, ikinci gün 20 dakika ve üçüncü gün 35 dakika kitap okumuştur. Ahmet birinci gün 45 sayfa, ikinci gün 35 sayfa okuduğuna göre üçüncü gün kitabın kaç sayfasını okumuştur?
Yukarıdaki problemi çözmek için aşağıda verilen bilgilerden hangisi gereksizdir?
- Hikâye kitabının kaç sayfa olduğu
 - Ahmet'in günlük okuma süresi
 - Ahmet'in günlük okuduğu sayfa sayısı
13. Ayşe Hanım'ın her birinde 25 ceviz bulunan 4 sepeti vardır. Ayşe Hanım bu cevizlerden 73 tanesini sattığına göre geriye kaç cevizi kalmıştır?
Bu problemin çözümünü için sırasıyla hangi işlemler yapılmalıdır?
- Önce Çarpma İşlemi → Sonra Toplama İşlemi
 - Önce Çarpma İşlemi → Sonra Çıkarma İşlemi
 - Önce Çıkarma İşlemi → Sonra Bölme İşlemi
14. Sinan Bey marketten 24 adet balon almış ve 6 tanesini şişirirken patlatmıştır. Sinan Bey geriye kalan balonları 3 çocuk arasında eşit paylaştığında her çocuğa kaç balon düşer?
- | | | |
|-------|------|------|
| a) 10 | b) 8 | c) 6 |
|-------|------|------|

15. Bir çiçekçide 36 adet gül vardır. Bu güllerden 4 tanesi solduğu için çöpe atıldı. Geriye kalan güller her vazoya 4 adet düşecek şekilde paylaşılacaktır. Bunun için kaç vazo gereklidir?

Aşağıdaki işlemlerden hangisi **bu problemin çözümüdür?**

a) $36 - 4 = 32$

b) $36 + 4 = 40$

c) $36 - 4 = 32$

$32 \div 4 = 8$

$40 \div 4 = 10$

$32 \times 4 = 128$

Cevap = 8 vazo

Cevap = 10 vazo

Cevap = 128 vazo

16. Ahmet, kırtasiyeden 12 adet kalem ve 14 adet silgi satın almıştır. Kırtasiyede bir kalemin fiyatı 5 TL'dir. Ahmet satın aldığı kalemler için toplam kaç TL ödeme yapmıştır.

Yukarıdaki problemi çözmek için aşağıda verilen bilgilerden **hangisi kullanılmaz?**

a) Satın alınan kalem sayısı

b) Satın alınan silgi sayısı

c) Bir kalemin fiyatı

17. Bir belediye otobüsünde 24 yolcu vardır. Otobüse ilk durakta 12 yolcu binmiştir. İkinci durakta otobüsten 9 yolcu inince bu otobüste kaç yolcu kalmıştır?

Bu problemin çözümü için sırasıyla hangi işlemler yapılabilir?

a) Önce Toplama İşlemi \Rightarrow Sonra Bölme İşlemi

b) Önce Çıkarma İşlemi \Rightarrow Sonra Çarpma İşlemi

c) Önce Toplama İşlemi \Rightarrow Sonra Çıkarma İşlemi

18. Fiyatı 190 TL olan bir bisikleti çok beğenen Mehtap'ın kumbarasında 40 TL'si vardır. Mehtap her gün kumbarasına 10 TL atarak bu **bisikletin parasını kaç günde biriktirir?**

a) 19

b) 23

c) 15

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Kazanım ve Sınav Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre Analizi

Sezgin Elbay*

Makale Geliş Tarihi: 06/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 10/07/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1278593

Öz


Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından lisansüstü eğitimleri olmayan ve kademi 10 yıl ve üstü öğretmenler uzman öğretmenlik sınavına tabi tutulmuş, bu sınavın sonucunda 70 alan öğretmenlerin “uzman öğretmen” unvanını almaları sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın amacı uzman öğretmenlik kazanım (hedef-davranış) ve sınav sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) açısından incelemektir. Bu amaçla araştırmada, doküman incelemesi yönteminden yararlanılmıştır. Veri toplama aracı olarak, “Kazanım ve Soruların YBT Matrisindeki Yerini Belirleme Form”u kullanılmıştır. Elde edilen veriler doküman analizine tabi tutulmuştur. Analizlere göre; kazanımların en çok üst düzey (kavramsal bilgiyi çözümlenmek=%55), buna karşılık soruların alt düzey (olgusal bilgiyi hatırlamak=%26) bilişsel öğrenmelere karşılık geldiği ve kazanım ile soruların bilişsel düzeyleri arasında bir örtüşme/uyuşumun olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, öğretmen yetiştirme-geliştirme, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme, uzman öğretmenlik, yenilenmiş Bloom taksonomisi

Analysis of Master Teacher Education Program Acquisitings and Exam Questions According to the Revised Bloom Taxonomy

Abstract

Teachers who do not have a postgraduate education and whose seniority is 10 years or more were subjected to the master teacher exam by the Turkish Ministry of National Education, and teachers who scored 70 as a result of this exam were given the title of “master teacher”. In this context, the aim of the research is to examine the master teacher acquisitings & exam questions in terms of the Revised Bloom Taxonomy (RBT). For this purpose, document analysis method was used in the research. As a data collection tool, the “Identification of Acquisitings & Questions in the RBT Matrix Form” was used. The obtained data were subjected to document analysis. According to the analysis; it was concluded that the acquisitions corresponded to the highest level cognitive learning, whereas the questions corresponded to the low-level cognitive learning, and that there was no overlap between the acquisitings & the cognitive levels of the questions.

* T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Sakarya, Türkiye, sezgin_elbay@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-0601-8063 

Kaynak Gösterme: Elbay, S. (2023). Uzman öğretmenlik eğitim programı kazanım ve sınav sorularının yenilenen Bloom taksonomisine göre analizi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 839-863.

Keywords: *Advancement in teacher career ladders, master teacher, revised Bloom taxonomy, teacher education, training and development for teachers*

Giriş

Öğretmenlerin her çocuğun tüm yönleriyle (bilişsel, duyuşsal, sosyal ve devinışsel) gelişimini desteklemek için uygun yöntemlere karar verebilmeleri gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, sınıf-içi etkinlikleri verimli ve etkili bir şekilde belirleme, olumlu iletişim kurma, teknolojiyi sınıf-içi uygulamalara entegre etme ile uygulamaları üzerinde düşünme gibi becerilere sahip olmaları istenilmektedir (Cochran Smith, Nemser, McIntyre & Demers, 2008; Darling Hammond & Bransford, 2005). Tüm bu sayılan nitelikler öğretmenlerin hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğunu ortaya koymaktadır (Budak & Demirel, 2003). Bu nitelikler hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlere kazandırılabilir. Çünkü Yükseköğretim Kurulu'nun (YÖK) belirlediği, "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" incelendiğinde, bu programların daha çok teorik bilgi ve becerileri edindirmeye dönük olduğu söylenebilir (YÖK, 2018). Oysaki hizmet içi programların amacı; öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken daha çok sınıf-içi; yani uygulamaya dönük bilgi ve becerilerini geliştirmektir (MEB, 2017). Bu durum öğretmenlerin eğitim açıklarının ve öğretmenlere yönelik taleplerin git gide artma eğiliminde olduğunu göstermektedir.

Geçmişte öğretmenlerden sınıf yönetiminde düzeni sağlamaları, öğretim programı gerekliliklerini yerine getirmeleri ve öğrencilere öğretim programının amaçları doğrultusunda faydalı bilgiler vermeleri beklenirken, günümüzde bunların yanı sıra öğretimi bireyselleştirmeleri, kapsayıcı eğitim uygulamalarını işe koşmaları ve çeşitli öğrenci gruplarının karmaşık materyalleri öğrenmelerini desteklemeleri beklenmektedir (Fazlı, 2023; Jenkins, 2019; Perrenoud, 2008; Şengöz, 2022). Diğer yandan geçmişte öğretmenlerden yalnızca küçük bir öğrenci grubunu motive ederek entelektüel çalışmaya hazırlamaları beklenirken, günümüzde ise neredeyse tüm öğrencileri yüksek düzey düşünme ve performans göstermeye teşvik etme ve hazırlamaları istenilmektedir (Chen, Thompson, Kromrey & Chang, 2011; MEB, 2017). Öğretmen eğitime ilişkin yürütülen çalışma ve araştırmalarda da, öğretmen eğitiminde meydana gelen bu farklılık göz önüne alınmış ve öğrenme türlerini desteklemek için öğretmen eğitiminin hedeflerinde neler yapılabileceği incelenmiştir (Can, 2004; Fauth vd., 2019).

Bazı çalışmalarda öğretmen eğitiminde program standartları incelenirken (Adıgüzel & Sağlam, 2009; Aksoy & Gözütok, 2017; Cochran Smith vd., 2008; Darling Hammond, 2006; Jenset, Klette & Hammerness, 2018; Philip vd., 2018; Starkey, 2020; Tondeur vd., 2019), bazı çalışmalarda ise öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmeleri konu edilmiştir (Canatan Doğan, 2022; Dağlı, 2007; Göksoy, Sağır & Yenipınar, 2014; Gül ve Güngör, 2022; Gündoğdu & Kızıldaş, 2008). Bunların yanı sıra farklı ülkelerdeki öğretmen eğitimi modellerini inceleyen çalışma ve araştırmalar da bulunmaktadır (Akın & Sözen Özdoğan, 2021; Erben Keçici, 2011;

Karaman, 2010). Ancak uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinde ifade edilen kazanımlar ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselme sınavlarına ilişkin çalışma ve araştırmalara rastlanmamıştır. Oysaki “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri”nin işevuruk bir şekilde değerlendirilebilmesi için uzman öğretmenlik sınavı önem arz etmektedir. Programda aksayan yanların tespit edilmesi, öğretmenlerin bu programdan yararlanma düzeyleri gibi bazı etmenler yapılacak bir uzman öğretmenlik sınavı ile ortaya çıkarılabilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlikten uzman öğretmenlik kariyer basamağına geçişte eğitim programı semineri ile uzman öğretmenlik sınavı arasında bir bağlantı bulunmaktadır.

Türkiye’deki MEB, 2022 yılında öğretmenlerin kariyer basamaklarında yükselmelerini öngören öğretmenlik meslek kanununu hayata geçirmiştir (Resmi Gazete, 2022). Bu bağlamda MEB, 2022 yılında öğretmenlerin “uzman” olabilmeleri için uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı seminerini devreye sokmuştur. Eğitimin sonunda, lisansüstü eğitimleri olmayan ve kıdemi 10 yıl ve üstü öğretmenler uzman öğretmenlik sınavına tabi tutulmuş, bu sınavın sonucunda 70 alan öğretmenlerin “uzman öğretmen” unvanını almaları sağlanmıştır. Bu kapsamda araştırmamızın amacı uzman öğretmenlik kazanım (hedef-davranış) ve sınav sorularını YBT açısından incelemektir. Bu sayede kazanım ile sınav soruları arasındaki uyum/uyumsuzluk durumu ortaya çıkarılabilecek ve kazanım ile sınav sorularının bilişsel düzeyleri arasındaki örtüşme belirlenebilecektir. Böylece ileride yürütülecek uzman öğretmenlik seminer programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesinde bu araştırma bulgularının rehberlik etmesi umulmaktadır. Bu çerçevede araştırmamızın alt soruları şu şekildedir:

- 1) Uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinde ifade edilen kazanımların YBT açısından düzeyleri nedir?
- 2) Uzman öğretmenlik yazılı sınav sorularının YBT açısından düzeyleri nedir?
- 3) Uzaktan uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinde ifade edilen kazanımlar ile sınav sorularının YBT açısından örtüşme durumları nedir?

Kavramsal Çerçeve

Öğretmen Eğitimi

Öğretmenler, her gün birçok farklı bilgi ve muhakeme türüne dayanan ve öğrencilerin gelecekleri için yüksek riskli sonuçları içerebilen karmaşık kararlarla karşı karşıya kalmaktadırlar. İsbetli ve geleceği öngörebilen kararlar verebilmek için öğretmenler; gelişim, öğrenme farklılıkları, dil-kültürel etkiler, bireysel mizaçlar, ilgiler ve öğrenmeye yaklaşımlar bağlamında öğrenci öğreniminin ortaya çıkabileceği birçok yolun farkında olmalıdırlar. Bu öğrenme ve performans alanları hakkında temel bilgilere ek olarak, öğretmenlerin neler olup bittiği ve hangi stratejilerin öğrenene yardımcı olabileceği hakkında dayanaklı yargılarda bulunmalarını sağlayacak ek

bilgileri toplamak için gerekli adımları nasıl atacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Darling Hammond, 2006: 1-2).

Öğretmenlerin ihtiyaç duyabileceği bilgiyi yapılandırmanın birçok yolu bulunmaktadır. Bu yollardan biri öğretmenlerin başkalarından öğrenmesini sağlamaktır. Yani sosyal bir bağlamda öğrenmektir. Vygotsky'nin çalışmasına dayanan bu yol, öğrenmenin öğrenen toplulukları olarak başkalarıyla iletişim ve etkileşime dayalı olarak gerçekleştiğini ifade etmektedir (Vygotsky, 1978). Böylece Vygotsky, tüm öğrenmelerin sosyal bir tabana dayalı olarak gerçekleştiğini iddia etmektedir. Bu kapsamda öğretmenlerin öğrenmeye hazır oldukları alanda, yardım almaları sağlanarak bilgiyi yapılandırılmaları sağlanabilir. Dolayısıyla öğretmenlerin belirli öğretimsel görevler için yeterli ve hazır olma düzeylerini ve buna göre yardımın hedef/amaçlarını belirlemek gerekebilir. Bu bağlamda iletişimi geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim programları (iletişimi teşvik etmek ve yönlendirmek için sorgulama, grup çalışması ve karşılıklı öğretim dâhil olmak üzere çeşitli özel öğretim stratejileri temelinde) düzenlenebilir. Öğretmenlerin bilgiyi yapılandırılmalarının ikinci yolu, öğretmenlere ilişkin destekleme faaliyetlerinin işe koşulmasıdır. Bunlar şöyle ifade edilebilir:

- i. Modelleme (Lunenburg, Korthagen & Swennen, 2007): performansı geri bildirimler ışığında desteklemek,
- ii. Yapı iskelesi kurma (Silver, 2011): bir görevi küçük, daha yönetilebilir görevlere bölmek,
- iii. Koçluk-mentorluk (Elbay, 2015): geri bildirim yoluyla öğretmenlerin uzmanlık geliştirme ve karmaşık görevleri gerçekleştirmelerine yardımcı olmak.

Modelleme, yapı iskelesi kurma ile koçluk yoluyla öğretmenler, uzman düşünceyi nasıl görünür kılacakları ve öğrencilerin öğrenmelerini nasıl destekleyeceklerini değerlendirebileceklerdir. Ayrıca öğretmenler öğretimsel bir işi yerine getirmek için bir görevi parçalara ayırma, dikkatlice yapı iskelesi kurma ve faaliyetleri yapılandırma ihtiyacını fark edebileceklerdir. Bununla birlikte günümüzde öğretmenlerin bilgiyi yapılandırılmalarının bir yolu olarak daha çok uzaktan öğrenme platformlarının kullanıldığı görülmektedir. MEB'in de benimsediği bu yol aracılığıyla öğretmenler istedikleri yer ve zamanda belirlenen eğitim modüllerini izlemektedirler. Ayrıca bu yolun eğitim videolarını başa alma, anlaşılmayan yerleri tekrar izleme gibi çeşitli avantajları bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'de Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) aracılığıyla hizmet içi uzaktan eğitim faaliyetleri sürdürülmektedir.

Bilgiyi yapılandırmanın farklı yollarına göre öğretmenlere ilişkin çeşitli programlar düzenlenmektedir. Bu programlar öğretmen eğitimi için ortak bir programda temsil edilmesi gereken temel kavram ve becerileri; yani bilgi alanlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda Amerikan Ulusal Eğitim Akademisi Öğretmen Eğitimi Komitesi (National Academy of Education Committee on Teacher Education), birçok

öğretim standardı beyanında bulunan ve birbiriyle kesişen üç bilgi alanı üzerinde düzenlenen bir çerçeve benimsemiştir (Darling Hammond & Bransford, 2005; National Academy of Education [NAEd], 2021):

- i. Dil gelişim bilgisinin de kapsanması suretiyle, öğrencilerin bilgisiyle sosyokültürel bağlamlarda nasıl öğrendikleri ve gelişim gösterdikleri, disiplin talepleri, öğrenen gereksinimleri ve eğitimin sosyal hedefleri ışığında öğretilcek konuyla birlikte kazandırılacak beceriler, program içeriği ve hedeflerinin anlaşılması,
- ii. İçerik (pedagojik) bilgisi ve farklı öğrenenlere öğretme bilgisi dâhil olmak üzere öğretme anlayışı ile becerileri ve
- iii. Değerlendirme anlayışı ile verimli bir sınıfın nasıl oluşturulacağı ve yönetileceğidir.

Bu bilgi alanları öğretmen eğitiminde içerik ve öğretim arasındaki etkileşimi vurgulamaktadır. Etkileşimler uygulama için iki önemli koşulla çerçevlenmektedir. Bunlardaki ilki öğretmenliğin belirli ahlaki ve teknik talepleri içeren bir meslek olduğu, ikincisi ise toplumdaki farklı ve baskın kültürel alt yapıya sahip olan öğrencilere ulaşabilmektir. Böylece her çocuk eğitime eşit erişim hakkı kazanabilmektedir. Bu bağlamda öğretmen eğitimi programlarının ahlaki ve epistemolojik temellerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Öğretmen eğitimi programları felsefi olarak temellendirilmeli ve çeşitli modeller tarafından yönlendirilmelidir (Sockett, 1993). Alanyazın incelendiğinde öğretmen eğitimi ahlaki ve epistemolojik duruşlar açısından temellendiren 4 modelin öne çıktığı görülmektedir. Bunlar (Sockett, 2008):

- i. Bilgin-profesyonel: Bu model bilgiyi eğitimin amacı olarak görmektedir. Böylece öğretmen bilge bir kişi olarak kendini bilgi verme ve zihnin yaşamını geliştirmeye adanmaktadır (Barzun, 1991). Buradaki ahlaki amaç, geleneksel bir erdem meselesidir. Öğretmen eğitimcileri ve öğretmenler için epistemik amaçlar ise sadece incelenmekte olan disiplinlerin pedagojik içerik bilgisini aktarmaktır (Grossman & Schonfield, 2005).
- ii. Yetiştirici-profesyonel: Bu model bireyin gelişimine odaklanmaktadır. Öncelikli odak noktası öğrenenlerle ilişkileri pozitif olan bir öğretmeni tanımlamaktır. Öğrenen konudan daha önemlidir (Noddings, 1984). Hem ahlaki hem de epistemik amaçlar bireysel gelişimle bağlantılıdır. Temel vurgu bireysel yetiştirme üzerinedir. Bu da özeni gerektirmektedir. Öğrenenin bilişsel ve duyuşsal yönden gelişmesi hedeflenmektedir.
- iii. Klinisyen-profesyonel: Eğitimin amacı olarak sosyalleşme ile sosyal adalet gibi sosyal amaçlara yönelik ahlaki boyutlarla birlikte öğretmenin uyurlanabilir uzmanlığını vurgulamaktadır (Darling Hammond &

Bransford, 2005). Epistemik amaç, bilimsel yöntemin önemi üzerinedir (Phillips & Burbules, 2000).

- iv. Ahlaki ajan-profesyonel: Model, bireysel öğrenme, öğrenenin kapsamlı gelişimi ve olgunlaşmasına odaklanan ahlaki bir amaç ile tanımlanmaktadır. Öğretmen ile öğrenenler için epistemik amaçları ise akademik içeriği doğruluk, açık fikirlik, tutarlık, cesaret gibi entelektüel ile ahlaki erdemlerle bütünleştirmektir.

Birçok ülkenin (Avustralya, Şili, Çin, Hindistan, Güney Afrika ve Uganda gibi) yukarıda sayılan modeller doğrultusunda (biri veya eklektik bir form şeklinde) öğretmen eğitimi programlarını organize ettikleri söylenebilir (Jenset vd., 2018). Türkiye’de MEB ve YÖK işbirliği ile öğretmen eğitimi programları düzenlenmektedir (MEB, 2017). Ancak bu programlarda temele alınan öğretmen eğitimi modellerinin belirtilmediği görülmektedir. Model olarak belirtilmemiş olsa da öğretmenlik yeterlik ve amaçlarının çeşitli belgelerde yer aldığı söylenebilir. Bu kapsamda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (mesleki bilgi [alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi, mevzuat bilgisi], mesleki beceri [eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme öğrenme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme] ve tutum davranışlar [milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve işbirliği, kişisel ve mesleki gelişim] belirlenmiştir (MEB, 2017). YÖK tarafından ise eğitim fakültelerinin amaçları temel bilgi ve yeterlik alanları (alan bilgisi: öğretmenin alanıyla ilgili bilgisi, eğitim alan bilgisi: konuya özgü yaklaşım, yöntem, teknik ve araçları bilme ve eğitim alan becerisi: konuyu öğrenci düzeyine uygun olarak sunabilme becerisi) bağlamında belirlenmiştir (YÖK, 2018). Bunlara ek olarak Temel Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından 2023 Eğitim Vizyon belgesi kamuoyu ile paylaşılmıştır. Bu belgede öğretmen vizyonu, “çok yönlü, çağın eğitim anlayışının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donanmış, yeteneklerini üst düzeyde kullanabilen, gelişime açık, özveri sahibi öğretmen profiline sahip olmak.” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretmen yetiştirme amacı ise, “çağın koşullarına uygun ve sürekli kendini yenileyebilen öğretmen” şeklinde belirlenmiştir (MEB, 2019). Bu vurgu, kısmen de olsa “*Yetiştirici profesyonel modeli*” işaret edebilir. En son öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin olarak geliştirilen öğretmen eğitimi programında, esas vurgunun öğretmenlerin mesleki beceriye ilişkin bilgilerinin artırılması üzerine olduğu söylenebilir (ÖBA, 2022). Bu programda bilgiler kazanımlarla kenetli hale getirilmiş ve öğretmenlerin eğitimin sonunda hangi kazanımları edinmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

YBT

Bloom, 1956 yılında bilişsel öğrenmeleri sınıflandırmak için bir taksonomi geliştirmiştir. Bu sınıflandırmada bilişsel öğrenmeler en alt basamaktan en üst basamağa doğru kategorize edilmiştir. Bunlar hiyerarşik olarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamakları şeklinde sıralanmıştır (Sönmez, 2020). Bu sınıflandırma sistemi, uzun süre eğitim hedeflerinin (kazanım)

düzeyini belirleme ve ölçme-değerlendirmeye kılavuzluk yapma amacıyla kullanılmıştır. Ardından Anderson ve Krathwohl, 2001 yılında Bloom'un Taksonomisi (BT) olarak bilinen orijinal sınıflandırma sistemini gözden geçirmişlerdir. Bunun bir sonucu olarak BT yerine yeniledikleri taksonominin eğitim-öğretimi planlama ve değerlendirmede kullanılmasını önermişlerdir.

YBT, insan öğreniminin bilişsel yönüyle ilgilenecek, en basit öğrenmelerden daha karmaşık olanlara doğru ilerleyen hiyerarşik bir sınıflandırma sistemi öngörmüştür. BT'nin de temel mantığı bu olmasına rağmen, BT tek boyutlu YBT iki boyutlu bir sınıflandırma sistemidir. YBT: isim+eylem şeklinde ifade edilmektedir. Dahası YBT, farklı bilgi tür ve bilişsel süreç düzeylerinin nasıl kesiştiği ve bunların birbirlerinden nasıl etkilendiğine ilişkin daha yararlı ve kapsamlı eklemelerde bulunmuştur (Wilson, 2016). Bu kaynaşma, bireylerin hem bilgi tür hem de bilişsel süreç düzeylerinde nasıl öğrendiği/öğrettiğini görmek için kullanılabilir (Demirel, 2020). Bilgi birikimi boyutundaki bilgi türleri şu şekildedir (Huitt, 2011):

- Olgusal Bilgi: Belirli disiplinler için temel olan bilgidir. Bu türden bilgi, öğrenenlerin belirli bir disiplini anlamak veya bir disiplindeki sorunu çözmek amacıyla bilmesi ve/ya aşına olması gereken temel gerçekleri, terminolojiyi, detay veya öğeleri belirtmektedir.
- Kavramsal Bilgi: Birlikte işlev görmelerini sağlayan daha büyük bir yapı içindeki temel öğeler arasındaki karşılıklı ilişkililerdir. Başka bir anlatımla belirli bir disiplin alanıyla ilgili sınıflandırma, ilke, genelleme, teori, model veya yapılar hakkındaki bilgidir.
- İşlemsel (Usul) Bilgi: Bir şeyin nasıl yapılacağı, sorgulama yöntem, beceri, algoritma, teknik ve yaklaşımların kullanımına yönelik ölçütlerdir.
- Üstbilişsel Bilgi: Genel olarak biliş bilgisinin yanı sıra kişinin kendi bilişinin farkındalığı ve bilgisine sahip olmasıdır.

Bilişsel süreç boyutu ise Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

YBT: Bilişsel Süreç Boyutu (Anderson & Krathwohl, 2001)

Düzyey	Tanım	Eylemler	Örnek davranışlar
Hatırla	Öğrenciler bilgi, fikir ve ilkeleri öğrendikleri yaklaşık biçimiyle hatırlar veya tanırlar.	Listele, Etiketle, Adlandır, Tanımla ve Yaz gibi.	Öğrenen, Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin 6 seviyesini tanımlayacaktır.
Anla	Öğrenci, önceki öğrenmeye dayalı olarak bilgiyi çevirir, kavrar veya yorumlar.	Açıkla, Özetle, Başka Sözlerle Anlat, Tanımla ve Şekillendir.	Öğrenen, Bloom'un bilişsel alan taksonomisinin

			amaç/larını açıklayacaktır.
Uygula	Öğrenci, bir problemi veya görevi minimum yönlendirme ile tamamlamak için veri ve ilkeleri seçer, aktarır ve kullanır.	Hesapla, Çöz, Göster, İnşa et, Uygula ve Kullan.	Öğrenen, Bloom taksonomisinin her düzeyine ilişkin bir öğretim hedefi yazacaktır.
Analiz et	Öğrenci, bir ifadenin veya sorunun varsayım, hipotez, kanıt veya yapısını ayırt eder, sınıflandırır ve ilişkilendirir.	Çözümle, Sınıflandır, Karşılaştır, Zıttını Oluştur ve Ayır.	Öğrenen, duyuşsal ile bilişsel alanları karşılaştıracak ve ayıracaktır.
Değerlendir	Öğrenci, belirli standart ve ölçütler temelinde değerlendirir, denetler veya eleştirir.	Yargıla, Öner, Eleştir ve Gereğçelendir.	Öğrenen, Bloom taksonomisini kullanarak hedef yazmanın etkililiğini değerlendirecektir.
Yarat	Öğrenci, fikirleri kendisi için yeni olan bir ürün, plan veya teklifte oluşturur, bütünleştirir ve birleştirir.	Yarat, Tasarla, Varsayımda Bulun, İcat Et ve Geliştir.	Öğrenen; devinişsel, duyuşsal ile bilişsel alanları birleştiren eğitim amaçları yazmak amacıyla bir kategori şeması tasarlayacaktır.

Tablo 1 incelendiğinde en düşük seviyenin ‘öğrenenden bilgiyi hatırlama veya tanımamasının istendiği’ hatırlama olduğu görülmektedir. Anlama, öğrenenin kavramları açıklayacağı veya yorumlayacağı seviyedir. Uygulama, bilgiyi yeni bir şekilde kullanma; analiz, farklı bileşen veya ilişkiler arasında ayırım yapma; değerlendirme, iyi, daha iyi veya en iyi yargısıyla bir standartla karşılaştırma ve yaratma, parçaların yeni, orijinal bir şekilde yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir.

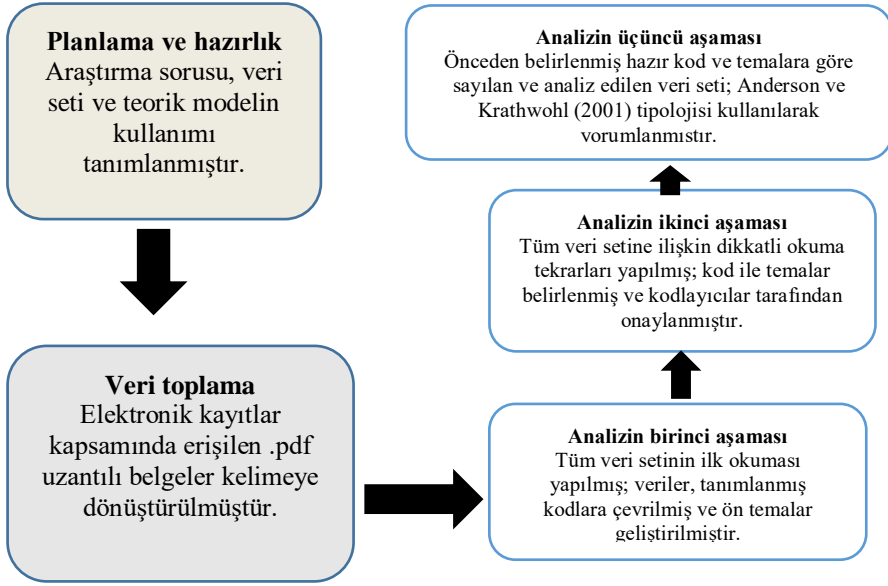
Yöntem

Araştırmanın bu kısmında, araştırmanın deseni (model), veri toplama aracı, veri analizi, inandırıcılık (geçerlik ile güvenilirlik) ve etik gibi konularına değinilmiştir.

Araştırma Modeli (Desen)

Araştırma, doküman incelemesine göre yürütülmüştür. Doküman incelemesi yöntem olarak kullanıldığı gibi bir model olarak da kullanılmaktadır (Özkan, 2022; Yenilmez & Sölpük, 2014). Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgu/lar ile ilgili yazılı belgelerin çözümlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011: 187; Seggie & Bayyurt, 2015: 284). Doküman incelemesi genel olarak beş aşamadan oluşmaktadır. Bunlar: planlama ve hazırlık, veri toplama (belgelere erişim sağlama, belgelerin özgünlüğünü değerlendirme ile bunları kelimelere dönüştürme) ve analiz (belgeleri anlama, belgelerdeki metinleri çözümlenme ve sonuçları ortaya çıkarma)

aşamalarıdır (Mackieson, Shlonsky & Connolly, 2018). Bu çalışmada, elektronik yolla ulaşılan materyaller (uzman öğretmenlik kazanım ve soruları) birer belge olarak ele alındığı ve bu belgeler çözümlenerek anlam üretilmeye çalışıldığı için doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesinin bu çalışmadaki kullanımına ilişkin işlevselleştirilen gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırmada kullanılan doküman incelemesinin işlevsel gösterimi (Mackieson vd., 2018’den uyarlanmıştır)

İncelenen Dokümanlar

Araştırmanın dokümanlarını, internet ortamında erişilen “Uzman Öğretmenlik Yazılı Sınavı” (EBA, 2022) ve “Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri: Eğitim Hedefleri” (ÖBA, 2022) oluşturmuştur. Bunlardan uzman öğretmenlik yazılı sınavında toplamda 100 soru, uzaktan uzman öğretmenlik eğitim içeriği (modül) eğitim hedeflerinde ise 40 kazanım bulunmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından, önce kazanımların sonra soruların bilişsel düzeyini belirleme formu hazırlanmıştır. Bu form, Anderson ve Krathwohl (2001) taksonomisi baz alınarak hazırlanmış ve formun biçim ile içerik olarak araştırmanın amacına uygun olup olmadığını kontrol etmek için öğretmen eğitimi ve yenilenmiş Bloom taksonomisi üzerine çalışmaları olan 2 uzmandan görüş alınmıştır. Görüşler ışığında forma “gerekçe” bölümü eklenmiştir. Kazanımların Bilişsel

Düzeyini Belirleme Formu'na (KBDBF) ilişkin örnek bir gösterim Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

KBDBF'ten Örnek Bir Gösterim

<i>Eğitim içeriği</i>	<i>Kazanım</i>	<i>Kazanımın düzeyi</i>	<i>Gereke</i>
Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	Farklılaştırılmış öğretimin kuramsal temellerini açıklar.	Kavramsal bilgiyi çözümlmek	Bir modelin kuram bazında ayrıştırılması, irdelenmesi ve örgütlenmesini gerektirir.

Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen veriler doküman analizi ile çözümlenmiştir. Fischer (2006), doküman analizini, gerek elektronik gerekse de basılı materyal olan belgeleri inceleme ile değerlendirmek amacıyla sistematik bir prosedür olarak tanımlamaktadır. Diğer çözümleyici modeller gibi doküman analizi de anlam üretmek, görgül (ampirik) bilgi geliştirmek ile anlayış kazanmak amacıyla verilerin incelenmesi ve yorumlanmasını gerektirmektedir (Armstrong, 2021).

Doküman analizinde ilk olarak tüm veri setinin içeriğinin kapsamlı bir şekilde okunması ve ön yorumlanmasına odaklanılmıştır. Bu, cümlelerin daha çok yüklem düzeyinde bir analizi, ön temaları tanımlama/ortaya çıkarma ve bunları uygun kodların altında ifade etme ve ayrıca kodların ana temalarla nasıl ilişkili olduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Bu amaçla öncelikle Anderson ve Krathwohl (2001) taksonomisinde yer alan ana tema ve onların belirleyicileri olan kodlar, Tablo 3'te bir kısmı ifade edilen YBT analiz tablosunda gösterilmiştir.

YBT analiz tablosunda kod ve ana temalar arasındaki ilişki görülmektedir. Bu bağlamda tabloda, kodun düzeyi (bilişsel düzey), kodun kısa bir tanımı, kodun tam tanımı, kodun ne zaman kullanıldığı ile kullanılmadığına yönelik bilgi ve kodu gösteren bir örnek yer almaktadır (Guest, MacQueen & Namey, 2012). Tablo 3'te bunun bir örneği gösterilmiştir.

Tablo 3.

YBT Analiz Tablosunda Ana Bir Tema İçin Örnek Kodlama

Kod	Ana tema
	Bilişsel düzey
Açıkla	Kavramsal bilgiyi çözümler.
Kısa tanım	Kategorilerin anlamını açıklığa kavuşturmadır.
Tam tanım	Kavram, ilke, model, sınıflandırma ve kuramların ayrıştırılması, irdelenmesi ve örgütlenmesidir.

Ne zaman kullanılmalı?	Bir kavramı tanımlamaktan çok onun anlamı ve kavramsal ilişkilerinin ortaya çıkarılmasını veya bir konuyu/fikri bileşenlerine ayırma ve bir konuyu farklı açılardan incelemeyi vurgulayan tüm referanslara bu kod uygulanır.
Örnek	“Eğitimde güncel yaklaşımlar ve öğretim ilkelerini açıklar.”
Ne zaman kullanılmalı?	Olguların açıklanması veya işlemsel süreçlerin açıklığa kavuşturulmasını vurgulayan metinler için bu kodu kullanmayın. “OLGU-İŞLEMSEL BİLGİ” ana temalarına ve bunlarla bağlantılı diğer kodlara bakın.

Tablo 3’te kod ve ana temaya uygun olarak analizin nasıl yapıldığı gösterilmektedir. Bununla birlikte veri seti içerisinde bilişsel düzeye uymayan soru ve kazanımlar da tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda toplamda 40 kazanımın bulunduğu eğitim hedeflerinde 2 kazanımın duyuşsal alana ait olduğu saptanmıştır. Bunlar “Güvenli Okul ve Okul Güvenliği” modülündeki “Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir (değer verme) ve meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır (tepkide bulunma)” kazanımlarıdır. Bu çerçevede 2 kazanım duyuşsal alan basamaklarında olduğu için analiz dışı bırakılmış ve toplamda 38 kazanım üzerinde analiz yapılmıştır. Soruların ise tamamının (100) bilişsel alana ait olduğu saptandığı için tüm sorular analiz edilmiştir.

İnandırıcılık (Geçerlik ve Güvenirlik)

İnandırıcılık, araştırmacı/ların bulgularının doğruluğundan ne kadar emin olduğunu kanıtlaması anlamına gelmektedir (Creswell, 2016). Bunu sağlamak için araştırmada çeşitli işlemsel süreçler işe koşulmaktadır (The Free Online Palliative Care Dictionary, 2022):

- Aktarılabirlik:** Bulguların, benzer durum, çalışma grubu ve olgulara uygulanabilir olduğunun gösterilmesidir. Bu çerçevede araştırmada ulaşılan bulguların; benzer durum, çalışma grubu ve olgulara uygulanabilirliğini göstermek için veri analizindeki basamaklar tanımlanmıştır (analizin nasıl yapıldığı YBT analiz tablosunda gösterilmiştir).
- Bulguların doğrulanabilirlik veya tarafsızlık derecesi:** Bulguların, araştırmacının herhangi bir olası önyargısı veya kişisel motivasyonuna değil, çalışma grubunun yanıtlarına dayanmasıdır. Bu çerçevede araştırmada, alınan kararlar için bir gerekçe (YBT analiz tablosu) sağlamak amacıyla yapılan veri analizinin her adımı vurgulanmış ve okuyucular için bir denetleme sağlanmaya çalışılmıştır.
- Tekrarlanabilirlik ve bulguların tutarlı olma derecesi:** Başka bir araştırmacının çalışmayı tekrarlamak istiyorsa, bunu yapmak ve benzer bulgular elde etmek için araştırma raporundan yeterli bilgiye sahip olmasıdır. Bu çerçevede araştırmacının desen bölümünde araştırma süreci işlevsel kılınmış ve araştırmayı tekrar etmek isteyenler için bir yönerge sunulmuştur.

- d) Değerlendirmeciler arası uyum: Araştırmadan elde edilen bulguların araştırmacılar tarafından kontrol edilmesi ve bu kontrol sonucunda araştırmacıların kod/temaları arasında bir uyuşumun olması gerektiği anlamına gelmektedir. Bu bağlamda Miles ve Huberman (1994), “yüzde anlaşması” formülüyle (anlaşmaların sayısının toplam kod/tema sayısına bölünmesi) bu uyuşumun en az %80 olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çerçevede araştırmacıların elde ettikleri temalar yüzde anlaşma formülü ile hesaplanmış ve uyuşumun %91 olduğu bulunmuştur. Uyuşum olmayan temalarda ise ikinci bir kodlamadan sonra mutabakat sağlanmıştır.

Etik

Araştırma doküman incelemesi ile yürütüldüğü ve zaten MEB tarafından yayınlanmış ve açık erişimde olan materyallerle çalışıldığı için etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

Bulgular

Kazanımların YBT Açısından Düzeyleri

Uzman öğretmenlik eğitim modülündeki kazanımların YBT matrisindeki dağılımı Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4.

Uzman Öğretmenlik Eğitim Modülündeki Kazanımların YBT Matrisindeki Dağılımı

		Bilişsel süreç boyutu					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Eğitim içeriği	Bilgi birikimi boyutu						
	<i>Olğusal bilgi:</i>						
	Öğrenme öğretme süreçleri					1	
	Özel eğitim ve rehberlik	1				2	
	Ölçme ve değerlendirme				1	1	
	Dijital yetkinlik					1	
	<i>Kavramsal bilgi:</i>						
	Öğrenme öğretme süreçleri				8		
	Özel eğitim ve rehberlik				3		
	Ölçme ve değerlendirme	1			2		
	Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları				1		
	Eğitimde kapsayıcılık				2		
	Çevre eğitimi ve iklim değişikliği				2		
	Dijital yetkinlik				2		
Güvenli okul ve okul güvenliği	2			1			
<i>İşlemsel bilgi:</i>							
Öğrenme öğretme süreçleri						2	

Eğitimde kapsayıcılık	1
Güvenli okul ve okul güvenliği	2
Üstbilişsel bilgi:	
Özel eğitim ve rehberlik	1
Sosyal etkileşim ve iletişim	1

Tablo 4 incelendiğinde;

- 1) Uzman öğretmenlik modülündeki kazanımların en çok kavramsal bilgiyi çözümlmek, en az olgusal bilgiyi hatırlamak ve çözümlmek kategorilerine karşılık geldiği,
- 2) Olgusal bilgiyi anlamak, uygulamak ve yaratmak; kavramsal bilgiyi anlamak, uygulamak, değerlendirmek ve yaratmak; işlemsel bilgiyi hatırlamak, anlamak, çözümlmek, değerlendirmek ve yaratmak ile üstbilişsel bilgiyi hatırlamak, anlamak, uygulamak, değerlendirmek ve yaratmak kategorilerinde hiçbir kazanımın olmadığı ve
- 3) Bilgi birikimi boyutundaki her bir kategoride en az 2 kazanım olmasına rağmen bilişsel süreç boyutunda anlamak ve yaratmak basamaklarında hiçbir kazanımın yer almadığı saptanmıştır.

Kazanımların bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları açısından frekans ve yüzdelik değerleri ise Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5.

Uzman Öğretmenlik Eğitim Modülündeki Kazanımların YBT Matrisindeki Frekans Dağılımı

Bilgi birikimi	Bilişsel süreç													
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Olgusal bilgi	1	3	-	-	-	-	1	3	5	13	-	-	7	19
Kavramsal bilgi	3	8	-	-	-	-	21	55	-	-	-	-	24	63
İşlemsel bilgi	-	-	-	-	5	13	-	-	-	-	-	-	5	13
Üstbilişsel bilgi	-	-	-	-	-	-	2	5	-	-	-	-	2	5
Toplam	4	11	-	-	5	13	24	63	5	13	-	-	38	100

Tablo 5 incelendiğinde; uzman öğretmenlik modülündeki kazanımların,

- 1) bilgi birikimi boyutunda en çok kavramsal bilgi, en az üstbilişsel bilgi;

- 2) bilişsel süreç boyutunda en çok çözümlmek, en az hatırlamak kategorilerine karşılık geldiği saptanmıştır.

Soruların YBT Açısından Düzeyleri

Uzman öğretmenlik yazılı sınav sorularının YBT matrisindeki dağılımı Tablo 6'da gösterilmektedir.

Tablo 6.

Uzman Öğretmenlik Yazılı Sınav Sorularının YBT Matrisindeki Dağılımı

		Bilişsel süreç boyutu					
		Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
Eğitim içeriği ve soru numaraları	Bilgi birikimi boyutu						
	<i>Olgusal bilgi:</i>						
	Öğrenme öğretme süreçleri (1-15)	4		1		2	
	Ölçme ve değerlendirme (16-27)	6	3				
	Özel eğitim ve rehberlik (28-42)	6		1			
	Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları (43-52)	3	2			1	
	Eğitimde kapsayıcılık (53-64)	3	3				
	Çevre eğitimi ve iklim değişikliği (65-74)	3	1				
	Sosyal etkileşim ve iletişim (75-84)						
	Dijital yetkinlik (85-92)	1					
	Güvenli okul ve okul güvenliği (93-100)						
	<i>Kavramsal bilgi:</i>						
	Öğrenme öğretme süreçleri (1-15)	1	4		1	2	
	Ölçme ve değerlendirme (16-27)	2	1				
Özel eğitim ve rehberlik (28-42)	3	2			3		
Eğitim araştırmaları ve Ar-Ge çalışmaları (43-52)	1	2			1		
Eğitimde kapsayıcılık (53-64)		4			2		
Çevre eğitimi ve iklim değişikliği (65-74)				1	5		
Sosyal etkileşim ve iletişim (75-84)	1	3		5	1		
Dijital yetkinlik (85-92)	2	2		2	1		
Güvenli okul ve okul güvenliği (93-100)				2	6		

Tablo 6 incelendiğinde; soruların,

- 1) “bilgi birikimi boyutu”nda en çok kavramsal bilgi kategorisinde olduğu, işlemsel ve üstbilişsel bilgi kategorilerini içermediği,
- 2) “bilişsel süreç boyutu”nda en çok hatırlama, değerlendirme ve anlama basamaklarında olduğu, yaratma basamağını içermediği ve

- 3) “bilgi birikimi ile bilişsel süreç” boyutlarında ise en çok olgusal bilgiyi hatırlama kavramsal bilgiyi değerlendirme ile kavramsal bilgiyi anlama basamaklarına karşılık geldiği görülmektedir.

Soruların bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutları açısından frekans ve yüzdelik değerleri ise Tablo 7’de gösterilmektedir.

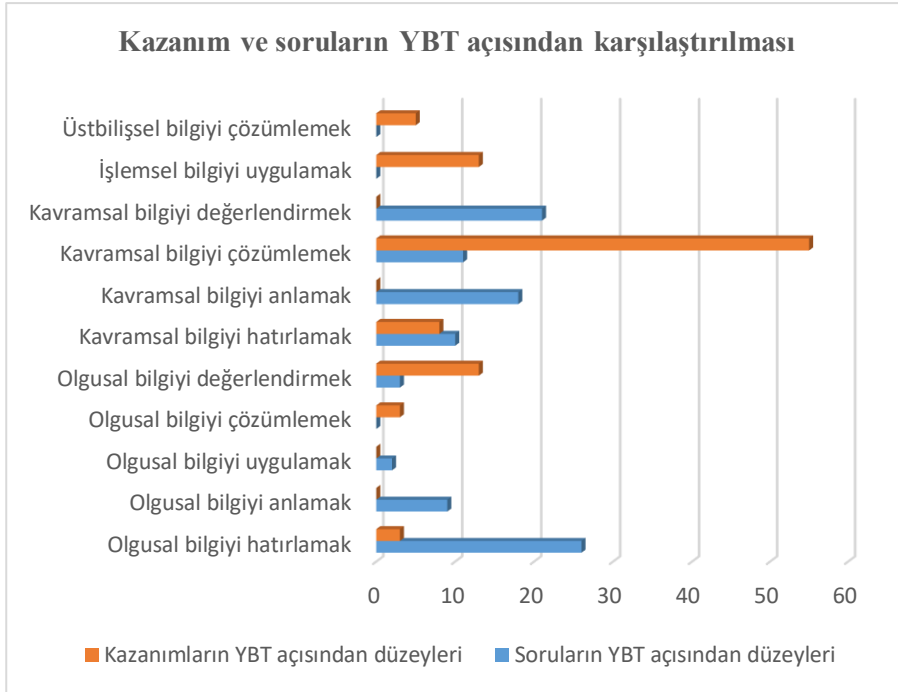
Tablo 7.

Uzman Öğretmenlik Yazılı Sınav Sorularının YBT Matrisindeki Frekans Dağılımı

Bilgi birikimi	Bilişsel süreç															
	Hatırlama		Anlama		Uygulama		Çözümleme		Değerlendirme		Yaratma		Toplam			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
Olgusal bilgi	26		9		2		-		-		3		-		40	40
Kavramsal bilgi	10		18		-		-		11		21		-		60	60
İşlemsel bilgi	-		-		-		-		-		-		-		-	-
Üstbilişsel bilgi	-		-		-		-		-		-		-		-	-
Toplam	36	36	27	27	2	2	11	11	24	24	-	-	100	100	100	100

Kazanım ve Soruların YBT Açısından Karşılaştırılması

Kazanım ve soruların YBT açısından karşılaştırılması Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Kazanım ve soruların YBT açısından yüzdelerinin karşılaştırılması

Şekil 2'deki kazanım ve soruların yüzdelerinin karşılaştırıldığında;

- 1) Kazanımların %55 ile en çok kavramsal bilgiyi çözümlmek kategorisinde kümelenildiği; buna karşılık bu kategoride soruların oranının %11'de kaldığı,
- 2) Soruların %26 ile en çok olgusal bilgiyi hatırlamak ve %21 ile kavramsal bilgiyi değerlendirmekte kümelenildiği; buna karşılık bu kategoride kazanımların oranının sırasıyla %3 ve %0 olduğu,
- 3) Kavramsal bilgiyi değerlendirme ve anlama ile olgusal bilgiyi anlama ve uygulama kategorilerinde soruların olmasına rağmen (soruların yarısı), bu kategorilerde hiçbir kazanımın olmadığı,
- 4) Olgusal bilgiyi çözümleme, işlemsel bilgiyi uygulama ve üstbilişsel bilgiyi çözümleme kategorilerinde kazanımların olmasına rağmen (kazanımların %21'lik bir dilimi), bu kategorilere karşılık gelen hiçbir sorunun olmadığı saptanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, uzman öğretmenlik öğretim programı kazanımları ve sınav sorularının YBT açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda kazanımlar ile sınav

sorularının YBT açısından düzeyleri ve kazanımlar ile sınav sorularının YBT açısından örtüşme durumları incelenmiştir.

Uzman öğretmenlik eğitim programı seminerinde yer alan kazanımların en çok kavramsal bilgiyi çözümlleme basamağında olduğu saptandığı için kazanımların üst düzey bilişsel öğrenmeleri hedeflediği sonucuna ulaşılmıştır. Kavramsal bilgiyi çözümllemek, kavramları parçalara ayırmak ve ilişkileri keşfetmek olarak tanımlanmaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Bu bağlamda öğretmenlerden teori, model, ilke, sınıflandırma ve kategoriler hakkındaki bilgileri öğelerine ayırma ve öğeler arasındaki ilişkiyi keşfetmelerinin beklendiği söylenebilir. Çünkü kavramsal bilgi ile birlikte düşünüldüğünde çözümlleme seviyesindeki amaç, öğrenenlerin kavram/fikirler arasında bağlantı kurmaları ve eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını (Kodo Survey, 2023). Dahası kavramsal bilgiyi çözümlleme düzeyine çıkan öğrenenler, yüksek ve düşük öğrenme ürünlerini ayırt edebilirler. Düşük düzey öğrenme, belirli bir kurallar dizisi içinde gerçekleşmektedir. Bu düzeydeki öğrenme ürünleri tekrar ve rutin bir sonucudur ve ilişkilendirme kurmayı içermektedir. Dolayısıyla düşük düzey öğrenmenin istenilen sonucu, belirli bir davranışsal sonuç veya performans düzeyidir. Geniş kapsamlı etkiler olsa da, bu öğrenmenin odak noktası, anlık etkidir. Öte yandan, yüksek düzey öğrenme, belirli faaliyet veya davranışlardan çok genel kural ve normları ayarlamayı amaçlamaktadır. Yüksek düzey öğrenmeden kaynaklanan ürünlerin uzun vadeli etkileri vardır ve bir bütün olarak öğrenme üzerinde çeşitli yansımaları bulunmaktadır. Yüksek düzey öğrenme ürünlerinin yansımaları buluşsal yöntemler, beceri geliştirme, deney yapma ve içgörüler kullanılarak meydana gelmektedir. Bu tür bir öğrenmenin istenilen sonucu genellikle herhangi bir davranışsal sonuç değil, yorumlayıcı şemaların içinde karar vermek için yeni bilişsel çerçevelerin geliştirilmesidir (Brookhart, 2010; Fiol & Lyles, 1985). Bununla birlikte öğretmenlerden ayrıca kavramları oluşturan parçaların birbiriyle, genel bir yapı ve/ya amaçla nasıl ilişkili olduğunu belirlemeleri (örneğin, farklılaştırılmış öğretimde kullanılan yöntem ve teknikleri açıklar, kapsayıcı eğitimin bileşenleri, kapsayıcı okulların ve sınıfların özelliklerini açıklar, özel yeteneklilerin eğitimlerine yönelik süreci açıklar) beklenilmektedir (ÖBA, 2022). Öte yandan yürütülen çalışmaların birçoğunda farklı eğitim programlarındaki kazanımların daha çok alt düzey bilişsel öğrenmeleri (hatırlama, anlama gibi) hedefledikleri saptanmıştır (Aktan, 2020; Avcı, Aslangiray & Özyalçın, 2021; Büyükalın Filiz & Baysal, 2019; Büyükalın Filiz & Yıldırım, 2019).

Uzman öğretmenlik sınav sorularının en çok olgusal bilgiyi hatırlama basamağında olduğu belirlendiği için soruların alt düzey bilişsel öğrenmelerin gerçekleşme durumunu belirlemeyi hedeflediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum öğretmenlerin bir disiplinle tanışması veya bir disiplinin içindeki problemleri çözmesi için bilmesi gereken temel unsurları kapsamaktadır. Örneğin bu basamaktaki sorular genel olarak formal ve informal öğrenmeleri listeleyen şeklindeki soruları ihtiva etmektedir. Bu anlamda sınavlar öğrenmelerdeki eksiklik ve güçlükler için bir teşhis aracı olduğu için soruların alt düzey bilişsel öğrenmeleri ölçmeye uygun olması

düşündürücüdür. Çünkü uzman öğretmenlik seminer programında ifade edilen kazanımların büyük çoğunlukla üst düzey bilişsel öğrenmelere karşılık geldiği görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında soruların kazanımları tam olarak ölçmeye uygun olmadığı düşünülmektedir. Buna paralel bir şekilde yürütülen birçok çalışmada MEB tarafından hazırlanan ulusal ölçekli sınavlardaki soruların alt düzey bilişsel öğrenmeleri ölçmeye yönelik olduğu tespit edilmiştir (Demir, 2015; Gökler, Aypay & Arı, 2012; Tetik, 2013).

Uzman öğretmenlik kazanımlarının en çok kavramsal bilgiyi çözümleme; buna karşılık sorularının olgusal bilgiyi hatırlama basamaklarında olduğu ve diğer basamaklarda da oransal bir paralellik olmadığı için kazanım ile soruların bilişsel düzeyleri arasında bir örtüşme/uyuşumun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kazanım ve soruların bilişsel düzeyi örtüştürülmeden öğretmenleri sınava tabi tutmanın yansıma/etkileri nelerdir, bu durum faydalı/zararlı mıdır? Bu soru ve türevlerine verilebilecek cevaplar çok ve çeşitli olsa da öğretimsel gereklilikleri yerine getirmeye yönelik çaba ile test maddelerinin bilişsel zorluk düzeyi arasında ilişki ve denklik (correspond) sağlanması gerektiği konusunda alanyazında bir birliğin olduğu söylenebilir (Anderson & Krathwohl, 2001). Ancak bu sayede kazanımların yerine getirilme düzeyi sağlıklı bir şekilde ölçülüp değerlendirilebilir ve öğretimsel uygulamalara dönüt verilebilir. Aksi takdirde öğrenenler kendilerine daha alt düzeyde faydası olan şeyleri başararak, başarıları gereken üst düzey kazanımları ise edinip/edinmediklerini bilmeden, zamanlarını boşa harcayabilirler. Bundan kaçınmak için kazanım ve soruların bilişsel düzeyleri örtüştürülmelidir. Daha önce değinildiği üzere YBT’te, “hatırla, anla ve uygula” alt (düşük); buna karşılık “çözümle, değerlendir ve yarat” üst (yüksek) düzey bilişsel süreçlerdir. Kazanımların daha çok üst, soruların ise alt düzey bilişsel basamaklardan seçilmesi işlevsel olmayan bir kullanıma işaret edebilir. Çünkü YBT’teki sınıflandırmalar kazanım ve değerlendirmeleri karmaşıklık düzeyine göre kategorize etmek için kullanışlıdır (Stanny, 2016). Bu açıdan değerlendirildiğinde; YBT ile BT arasında benzerlik olduğu görülse de, YBT’te bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutlarında kategori ile alt kategorileri (BT’nin isimlerinden ziyade) etiketlemek için fiil ve ulaçlar kullanılarak bir dinamizm vurgulanmaktadır. Bu “eylem sözcükleri”, düşünürlerin bilgiyle karşılaştığı ve bilgiyle çalıştığı bilişsel süreçleri tanımlamaktadır (Anderson & Krathwohl, 2001). Brookhart’ın (2010) tavsiye ettiği gibi öğretim ve değerlendirme, hem içerik (öğrenenin öğrendikleri) hem de bilişsel karmaşıklık (öğrenenin öğrenmeye yapabilecekleri) açısından amaçlanan kazanımla (öğrenme hedefi) eşleşmelidir. Kısaca düşük düzeyli bir bilişsel süreç o kadar düşük bir bilişsel efor (düşünme düzeyi) gerektirirken, yüksek düzeyli bir bilişsel süreç o kadar yüksek bir bilişsel efor gerektirmektedir.

Bunlara ek olarak uzman öğretmenlik sınavı, ölçüt olarak kullanılan yapı esas alındığında bir mutlak değerlendirme sınavıdır. Çünkü bu sınavda “70 ve üstü” (mutlak ölçüt) puan alan öğretmenler “uzman öğretmen” unvanı almaya hak kazanmaktadırlar. Mutlak değerlendirmede amaç bireylerin aldıkları puanların içinde

bulunulan gruptaki diğer bireylerin puanları ile karşılaştırılmadan, belli bir eğitim programındaki kazanımlar kapsamında bireylerin başarı durumlarının tespit edilmesine dayanmaktadır. Bu bağlamda önceden belirlenmiş ölçütler (kazanımlar) doğrultusunda değerlendirme yapılmaktadır (Nartgün, 2007). Ancak uzman öğretmenlik kazanım ve sorularının bilişsel düzeyleri arasında bir örtüşme olmadığı için mutlak ölçüt olarak belirlenen kazanımların gerçekte hedeflediği bilişsel düzeyin altında öğrenme hedeflerini içeren test maddeleri ile ölçülmesi mutlak değerlendirme yaklaşımına aykırı görülmektedir. Başka bir açıdan bakıldığında ise sınav soruları ölçülmek istenilen kazanımları tümüyle ölçemiyorsa ve/ya ölçmeyi hedeflemediği kazanımları da ölçüyorsa kapsam geçerliği sağlanamamış demektir (Bacanlı, 2012: 316).

Bu araştırmada sadece uzman öğretmenlik sınav soruları ele alınmış, başöğretmenlik sınav soruları incelenmemiştir. Ayrıca kazanımlar MEB tarafından internet ortamında paylaşılanlar ile sınırlıdır. Bu bağlamda sınırlık ve araştırmadan elde edilen bulgu ve sonuçlara uygun olarak getirilen öneriler şu şekildedir:

Bundan sonra yapılacak uzman öğretmenlik eğitim programı seminerlerinde;

- ✓ Her bir eğitim içeriğinde kaç tane kazanımın yer aldığı MEB tarafından belirtilmesi,
- ✓ Her bir eğitim içeriği ile test maddelerinin ilişkilendirildiğini gösteren belirtke tablosunun MEB tarafından belgelendirilmesi,
- ✓ Soruların hedefleri (kazanım) ölçmeye uygun hale getirilmesinin ve
- ✓ Kazanım ve soruların bilişsel düzeylerinin uyumlu hale getirilmesinin (örn. kazanımın düzeyi kavramsal bilgiyi değerlendirmek ise sorunun da kavramsal bilgiyi değerlendirmeye ilişkin olması) sağlanması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu araştırmada herhangi bir çıkar çatışması yoktur. Araştırmada tüm etik ilke ve kurallara uyulmuştur.

Kaynakça

- Adıgüzel, A., & Sağlam, M. (2009). Öğretmen eğitiminde program standartları ve akreditasyon. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 83-103.
- Akın, S., & Sözen Özdoğan, S. (2021). Öğretmen eğitiminde yapıtaş: Türkiye, Singapur ve Hong Kong'da öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(1), 269-311.
- Aksoy, E., & Gözütok, D. (2017). Farklı öğretmen eğitimi programları ve paradigmalarının karşılaştırmalı analizi. *İlköğretim Online*, 16(4), 1672-1688.
- Aktan, O. (2020). İlkokul Matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. <http://doi.org/10.9779/pauefd.523545>

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Armstrong, C. (2021). *Key methods used in qualitative document analysis*. SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3996213> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3996213> adresinden erişilmiştir.
- Avcı, F., Aslangiray, H., & Özyalçın, B. (2021). 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımlarının konu alanları ve sınıf düzeyi açısından yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 643-660.
- Bacanlı, H. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barzun, J. (1991). *Begin here: The forgotten conditions of teaching and learning*. Chicago University Press.
- Brookhart, S. M. (2010). *How to assess higher-order thinking skills in your classroom*. United States of America: ASCD Publication.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Büyükalın Filiz, S., & Baysal, S. B. (2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 234-253. <https://doi.org/10.17679/inuefd.435796>
- Büyükalın Filiz, S., & Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş Bloom taksonomisine göre analizi. *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Can, N. (2004). Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 103-119.
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik meslek kanununa yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. [Yayımlanmamış Tezsiz yüksek lisans projesi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli] <https://gcris.pau.edu.tr/bitstream/11499/45470/1/Naile%20CANATAN%20DO%20C4%9E%20AN%20C4%B0simli.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Chen, Y. H., Thompson, M. S., Kromrey, J. D., & Chang, G. H. (2011). Relations of student perceptions of teacher oral feedback with teacher expectancies and student self-concept. *The Journal of Experimental Education*, 79, 452-477.
- Cochran Smith, M., Nemeser, S. H., McIntyre, D. J., & Demers, K. E. (Eds. 2008). *Handbook of research on teacher education enduring questions in changing contexts*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme sistemine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197.
- Darling Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- Demir, P. (2015). *Yenilenmiş Bloom taksonomisi'ne göre 2005 yılı Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan kazanımlar ve seviye belirleme sınav soruları* (Tez no. 396923) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2020). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- EBA. (2022). <https://cdn.eba.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.

- Elbay, S. (2015). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerini yerine getirme düzeyleri*. (Tez no. 439964) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi-Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Erben Keçici, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 34, 117-132.
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A-T., Büttner, G., Hardy, I., Klieme, E., & Kunte, M. (2019). The effects of teacher competence on student outcomes in elementary science education: The mediating role of teaching quality. *Teaching and Teacher Education*, 86, 1-51.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *The Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Fischer C. (2006). *Research methods for Psychologists: Introduction through empirical studies*. Elsevier Inc.
- Gökler, Z. S., Aypay, A., & Arı, A. (2012). İlköğretim İngilizce dersi hedefleri kazanımları SBS soruları ve yazılı sınav sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Eğitimde Politika Analizi Dergisi*, 1(2), 115-133.
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar, Ş. (2014). Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 443-456.
- Grossman, P. L., & Schoenfeld, A. (2005). Teaching subject matter. In (Eds. L. Darling-Hammond, J. Bransford, P. LePage, K. Hammerness, & H. Duffy), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 201-231). Jossey-Bass.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Gül, İ., & Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- Gündoğdu, K., & Kızıldaş, E. (2008). Kariyer basamaklarında yükselme sistemi ve sınavına ilişkin uzman öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 363-388.
- Huitt, W. (2011). *Bloom et al's taxonomy of the cognitive domain*. Educational Psychology Interactive. Valdosta State University.
- Jenkins, G. (2019). Teacher agency: The effects of active and passive responses to curriculum change. *The Australian Educational Researcher*, 47(1), 167-181.
- Jenset, I. S., Klette, K., & Hammerness, K. (2018). Grounding teacher education in practice around the world: An examination of teacher education coursework in teacher education programs in Finland, Norway, and the United States. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 184-197.
- Karaman, A. (2010). Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanan uzman öğretmenlik sertifikası programının fen bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimlerdeki rolünün incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 6(2), 211-234.
- Kodo Survey. (2023). <https://kodosurvey.com/blog/blooms-taxonomy-levels-learning-complete-post> adresinden erişilmiştir.
- Lunenberg, M., Korthagen, F., & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- Mackieson, P., Shlonsky, A., & Connolly, M. (2018). Increasing rigor and reducing bias in qualitative research: A document analysis of parliamentary debates using applied thematic analysis. *Qualitative Social Work*, 0(0), 1-16.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. (2nd Edition). SAGE Publications.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.

- MEB. (2019). *2023 vizyonu*. Ankara: Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- NAEd. (2021). *Evaluating and improving teacher preparation programs*. NW: Washington.
- Nartgün, Z. (2007). Aynı puanlar üzerinden yapılan mutlak ve bağıl değerlendirme uygulamalarının notlarda farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin bir inceleme. *Ege Eğitim Dergisi*, 8(1), 19-40.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. University of California Press.
- ÖBA. (2022). <https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik-egitim-programi-seminerleri-meb-personeli-286> adresinden erişilmiştir.
- Özkan, U. B. (2022). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem.
- Perrenoud, P. (2008). *Dix nouvelles compétences pour enseigner: Invitation au voyage [Ten new skills for teaching: Invitation to travel]*. Paris: ESF.
- Philip, T. M., Manning, M. S., Anderson, L., Horn, I., Andrews, D. J. C., Stillman, J., & Varghese, M. (2018). Making justice peripheral by constructing practice as “core”: How the increasing prominence of core practices challenges teacher education. *Journal of Teacher Education* 00(0), 1–14.
- Phillips, D. C., & Burbules, N. C. (2000). *Post-positivism and educational research*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Resmi Gazete (2022). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> adresinden erişilmiştir.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2015). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar*. Anı Yayıncılık.
- Silver, D. (2011). Using the zone help reach every learner. *Kappa Delta Pi Record*, 47(sup1), 28-31.
- Socket, H. (1993). *The moral base for teacher professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Socket, H. (2008). The moral and epistemic purposes of teacher education. In (Eds. Cochran-Smith, M., Nemes, S. H., McIntyre, D. J., & Demers, K. E), *Handbook of research on teacher education enduring questions in changing contexts*. New York and London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık.
- Stanny, C. J. (2016). Reevaluating Bloom’s taxonomy: What measurable verbs can and cannot say about student learning. *Education Sciences*, 6(4). <https://doi.org/10.3390/educsci6040037>
- Starkey, L. (2020). A review of research exploring teacher preparation for the digital age. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 37-56. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2019.1625867>
- Şengöz, E. (2022). *Okulöncesi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim öz yeterliliklerinin sınıf yönetimi strateji tercihleri üzerindeki etkisinin incelenmesi* (Tez no. 745544) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tetik, B. (2013). *İlköğretim 8. sınıf SBS ve OKS Matematik sorularının TIMSS 2007 bilişsel alanlarına göre analizi* (Tez no. 350954) [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi-Manisa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- The Free Online Palliative Care Dictionary. (2022). <https://pallipedia.org/trustworthiness-in-qualitative-research/> adresinden erişilmiştir.
- Tondeur, J., Scherer, R., Baran, E., Siddiq, F., Valtonen, T., & Sointu, E. (2019). Teacher educators as gatekeepers: Preparing the next generation of teachers for technology

- integration in education. *British Journal of Educational Technology*, 0(0), 1-21. <https://doi.org/10.1111/bjet.12748>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wilson, L. (2016). *Anderson and Krathwohl Bloom's taxonomy revised understanding the new version of Bloom's taxonomy*. https://quincycollge.edu/wp-content/uploads/Anderson-and-Krathwohl_Revised-Blooms-Taxonomy.pdf
- Yenilmez, K., & Sölpük, N. (2014). Matematik dersi öğretim programı ile ilgili tezlerin incelenmesi (2004-2013). *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- YÖK. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara: YÖK. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> adresinden 12.12.2022 tarihinde erişilmiştir.

Extended Abstract

MoNE has implemented the teaching profession law in 2022, which foresees teachers to rise in the career ladder. In this context, MoNE has launched the distance master teacher education program seminar in 2022 for teachers to become “master”. At the end of the education, teachers who did not have graduate education and whose seniority was 10 years and above were subjected to the master teacher examination, and as a result of this exam, teachers who received “70” were provided with the title of “master teacher”. When the relevant literature was examined, it was determined that many studies were carried out on teacher education. However, it was determined that the cognitive level of the acquisitions (goals) expressed in the teacher education program and the exams related to it were not examined. In this context, the aim of the research is to examine the master teacher education program acquisitions, and exam questions in terms of the Revised Bloom Taxonomy (RBT).

Document analysis method was used in the research. The study group of the research consists of the “Master Teacher Education Written Exam” and “Master Teacher Education Program Seminar: Educational Objectives” (OBA, 2022) documents. As a data collection tool, the “Questions, and Acquisitions Cognitive Level Determination Form” was used. The obtained data were subjected to descriptive analysis.

The acquisitions correspond to each category of the “knowledge dimension”; however, it has been determined that there is an unbalanced distribution among the categories and it is mostly in the conceptual knowledge category. In the “cognitive process dimension”, it was determined that it was mostly at the deciphering step, but it did not include the steps of understanding and creating. In addition to these, it was determined that it corresponded to the step of analyzing conceptual knowledge most (55%) in the dimensions of knowledge and cognitive process.

It was determined that the questions were mostly in the conceptual knowledge category in the “knowledge dimension” and did not include the procedural and metacognitive categories. In the “cognitive process dimension”, it was determined that it was mostly in the steps of remembering, evaluating and understanding and did not include the creation step. In addition to these, in the dimensions of knowledge accumulation and cognitive process, it was determined that remembering factual knowledge (26%), evaluating conceptual knowledge (21%) and understanding conceptual knowledge (18%) corresponded to the steps.

When the percentages of acquisitions, and questions are compared; it was determined that the acquisitions were mostly clustered in the category of analyzing conceptual knowledge with 55%; on the other hand, it was determined that the rate of questions in this category remained at 11%. The questions were mostly clustered in the categories of remembering factual knowledge (26%) and evaluating conceptual knowledge (21%); on the other hand, it was determined that the rate of acquisitions in these categories was 3% and 0%, respectively. Although there were questions (half of the questions) in the categories of evaluating conceptual knowledge (21) and understanding (18), and understanding (9) and applying factual knowledge (2), it was determined that there was no acquisition in these categories. In addition to these, although there were acquisitions in the categories of analyzing factual knowledge (3), applying procedural knowledge (13) and analyzing metacognitive knowledge (5) (21% of the acquisitions), it was determined that there were no questions corresponding to these categories.

It was determined that the acquisitions were mostly at the level of analyzing conceptual knowledge. It is defined as analyzing conceptual knowledge, breaking down concepts and discovering relationships (Anderson & Krathwohl, 2013). In this context, it can be said that teachers are expected to divide the knowledge about theory, model, principle, classification, and categories into elements and to discover the relationship between the elements. It was determined that the questions were mostly at the step of remembering factual knowledge. This situation covers the basic elements that teachers need to know in order to meet a discipline or solve problems within a discipline. In many studies conducted in parallel with this, it has been determined that the questions in national-scale exams prepared by the MoNE are intended to measure low-level cognitive learning (Demir, 2015; Gökler, 2012; Güler, Özdemir, & Dikici, 2012; Tetik, 2013). In addition to these, most of the acquisitions are to analyze conceptual knowledge; on the other hand, it was determined that the questions were in the steps of remembering factual knowledge and there was no proportional parallelism in the other steps. It can be said that there is a consensus in the literature that there should be a correspond and a correlation between the cognitive effort to fulfill the instructional requirements and the cognitive difficulty level of the test items (Anderson & Krathwohl, 2013).

Since it was determined that the acquisitions in the master teacher education program seminar were mostly at the level of analyzing conceptual knowledge, it was concluded that the acquisitions aimed at high-level cognitive learning. Since it was determined that the master teacher exam questions were mostly at the stage of remembering factual knowledge, it was concluded that the questions targeted low-level cognitive learning. Analyzing the conceptual knowledge most of the master teacher acquisitions; on the other hand, it was concluded that there was no overlap/consistency between the acquisitions, and the cognitive levels of the questions, since the questions were in the steps of remembering factual knowledge, and there was no proportional parallelism in the other steps. It is recommended that MoNE document that a table of specifications is made showing the association of test items with each training content. It is recommended to make the exam questions suitable for measuring higher cognitive learning by MoNE. It is recommended to ensure that the cognitive levels of acquisitions and questions are harmonised by MoNE.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimle Yürüttüğü Matematik Dersleri

Muhammet Ali Durmuş*, Gönül Güneş**

Makale Geliş Tarihi: 12.04.2023

Makale Kabul Tarihi:02.07.2023

DOI: 10.35675/befdergi.1281954

Öz

Küresel çapta salgına neden olan Covid-19 virüsü hayatın tüm bileşenlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Salgınla birlikte olumsuz bir şekilde etkilenen eğitim faaliyetleri uzaktan eğitim faaliyetleriyle sürdürülmeye çalışılmıştır. Bu durum da beraberinde birçok soru işareti getirmiştir. Bunlardan biri de uzaktan eğitim ders faaliyetlerinin nasıl gerçekleştirildiğidir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde matematik derslerini nasıl yürüttüklerinin ve ders işleme aşamalarını uygulama durumlarının incelenmesidir. Çalışmada betimsel yaklaşım çerçevesinde tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini tabakalı örnekleme ve basit olasılıklı örnekleme yaklaşımlarıyla belirlenen Trabzon'da görev yapmakta olan 120 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik kapsamında nicel bağlamda yüzde ve frekans dağılımı, nitel bağlamda içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla uzaktan eğitim matematik derslerinde ders işleme aşamalarını uyguladıkları görülmüştür. Fakat alt yapı, öğrenci vb. kaynaklı zorluklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Çalışmanın sonucundan hareketle sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve ders araçları bakımından desteklenmeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, salgın hastalık, sınıf öğretmenleri, uzaktan eğitim

Mathematics Lessons Instruct by Classroom Teachers with Distance Education

Abstract

The Covid-19 virus, which caused a global epidemic, adversely affected all components of life. Education activities, which were negatively affected by the epidemic, were tried to be continued with distance education activities. This situation has brought with it many question marks. One of them is how the course activities are carried out. The aim of this study is to examine how classroom teachers conduct distance education mathematics courses. Scanning model was used in the study. The sample of the study consists of 120 classroom teachers working in Trabzon. In the study, data were collected by questionnaire. Analysis of the data was carried out by percentage and frequency distribution and content analysis. It has been observed that primer school teachers apply the stages of lesson processing in distance ducation

* Millî Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye, m.mhmm161@hotmail.com, ORCID: [0000-0001-9590-2717](https://orcid.org/0000-0001-9590-2717) 

** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, Türkiye, gmgunes@trabzon.edu.tr, ORCID: [0000-0003-3223-8163](https://orcid.org/0000-0003-3223-8163) 

Kaynak Gösterme: Durmuş, M.A. & Güneş, G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yürüttüğü matematik dersleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 864-895.

mathematics lessons. It is recommended that classroom teachers be supported in terms of in service training and course tools.

Keywords: *Class teachers, distance learning, epidemic disease, mathematics education*

Giriş

2019 sonlarında ortaya çıkan Covid-19 virüsü, küresel çapta salgına neden olmuştur. Salgın nedeniyle alınan önlemler sonucunda sosyal yaşam faaliyetleri ve sosyal kurumların faaliyetleri tamamen durma noktasına gelmiştir. Yine bu dönemin başlangıcında eğitim-öğretim faaliyetleri kesintiye uğramıştır. Kesintiye uğrayan eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürdürülebilmesi için uzaktan eğitime ağırlık verilmiştir (Erlangga, 2022).

Çağdaş dünyadaki değişim ve dönüşüm ile birlikte eğitime olan ihtiyacın hızla artması ve bu değişim ve dönüşüm sonucunda ortaya çıkan eğitim ihtiyacının karşılanmasında geleneksel eğitimin yetersiz kalması (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020; Gülnaz, 2008), geleneksel eğitim uygulamaları dışında farklı eğitim uygulamaları arayışına neden olmuş (Tümkan & Tümkan, 2020) ve uzaktan eğitim uygulamaları ortaya çıkmıştır (Özbay, 2015). Dolayısıyla zaman ve mekândan bağımsız şekilde senkron ve asenkron olarak öğrenme içeriklerinin teknoloji vasıtasıyla öğrenciye ulaştırıldığı bir eğitim sistemi (Gülner, 2008; Kırık, 2014; Özbay, 2015; Tümkan & Tümkan, 2020; Yamamoto & Altın, 2020) olarak tanımlanabilen uzaktan eğitim yalnızca Covid-19 salgın döneminde ortaya çıkmış bir durum değildir (Fidan, 2020; Sayan, 2020). Fakat özellikle hayat boyu öğrenmenin sağlanması (Kırık, 2014; Yamamoto & Altun, 2020) ve eğitime erişim imkânı bulunmayan bireylere yönelik uygulanmakta olan uzaktan eğitim günümüzde başta üniversiteler olmak üzere birçok eğitim kademesinde kullanılmaktayken (Kırık, 2014; Özbay, 2015) Covid-19 salgını ile birlikte tüm eğitim kademelerinde uygulanmaya başlanmıştır (Atasoy, Özden & Kara, 2020; Bozkurt, 2020a; Bozkurt, 2020b; Can, 2020; Ford, Kwon & Tsotsoros, 2021).

Salgın hastalık süreciyle birlikte uygulanmaya başlanan uzaktan eğitim beraberinde birçok avantajla birlikte dezavantaj da getirmiştir. Eğitim-öğretimin devamını sağlaması (Can, 2020; Güversin, Kesici & Akbaşlı, 2022) en önemli avantajı olarak değerlendirilebilir. Salgın hastalık sürecine hazırlıksız yakalanılması (Sarı & Nayır, 2020a; Tümkan & Tümkan, 2020), alt yapı yetersizliği (Bakioğlu & Çevik, 2020; Erawati, Widiana & Jaba, 2021; Shagiakhmetova, Bystritskaya, Demir, Stepanov, Grishnova & Kryukova, 2022), dijital bölünmeden kaynaklı eşitsizlikler (Bozkurt, 2020b) ve uzaktan eğitime erişimin kısıtlı veya olmaması (Can, 2020; Ford, Kwon & Tsotsoros, 2021), dezavantajları olarak görülmektedir.

Öte yandan salgın hastalık döneminde eğitimin birçok araştırmaya konu olmuştur. Alanyazında geleneksel eğitimin gelecekte uzaktan eğitime doğru evrileceğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Davran, 2020; Yamamoto & Altun, 2020). Bununla birlikte uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin destekleyicisi olarak kalıcı

olacağını belirten (El Refae, Kaba & Eletter, 2021) araştırmalar da mevcuttur. Ayrıca literatürde salgın hastalık sürecinde uygulanan uzaktan eğitimin yetersiz ve geliştirilmesi (Aliyyah, Rachmadtullah, Samsudin, Syodih, Nurtanto & Tambunan, 2020; Bakioğlu & Çevik, 2020; Can, 2020; Keskin & Özer Kaya, 2020) gerektiğini belirten araştırmalar da bulunmaktadır. Bununla birlikte uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim uygulamalarının temel amacı bireye öğretim programları doğrultusunda belirlenen bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır (Atasoy, Özden & Kara, 2020). Dolayısıyla zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitim sürecinde önemli olan eğitimin niteliğidir (Can, 2020). Nitelikli eğitim için de sürece uygun materyal ve öğretim programlarının geliştirilmesi, uzaktan eğitim ortamının geliştirilmesi, alt yapının geliştirilmesi ve öğretmenlerin kendilerini sürece uygun şekilde yetiştirmeleri gerekmektedir (Atasoy, Özden & Kara, 2020; Sarı & Nayır, 2020a).

Alanyazın incelendiğinde salgın hastalık sürecinde eğitim ile ilgili yapılan araştırmalardan yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen araştırmalarda (Atasoy, Özden & Kara, 2020; Davran, 2020; Sayan, 2020; Şimşek & Yaşar, 2022; Tezer & Cumhur, 2020) öğrenci veya öğretim üyelerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Ortaöğretim ve ilköğretim kademelerinde yapılan çalışmalarda (Bakioğlu & Çevik, 2020; Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020; Bozkurt, 2020a; Çakın & Akyavuz, 2020; Ertan Kantos, 2020; Fidan, 2020; Keskin & Özer Kaya, Korkmaz, 2021; 2020; Sirem & Baş, 2020; Tümkan & Tümkan, 2020; Yamamoto & Altun, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay & Yılmaz, 2020; Yurtbakan & Akyıldız, 2020) uzaktan eğitim süreciyle ilgili katılımcıların görüşleri incelenmekle birlikte uzaktan eğitimde ders sürecinin nasıl ve ne şekilde işlendiğine dair ayrıntılı herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Ders işleme süreçlerinin planlanması ve uygulanması öğretimin verimliliğini etkileyen önemli unsurlardan biridir. Ders işleme süreçleri “1 Giriş (Dikkat Çekme, Güdüleme, Hedeften Haberdar Etme, Geçiş), 2 Geliştirme Bölümü, 3 Sonuç ve Değerlendirme Bölümü (Son Özet, Tekrar Güdüleme, Değerlendirme, Kapanış)” (Koç, 2006; Taşdemir, 2012; Taşpınar, 2020; Yaylacı, 2013) olarak belirlenebilir. Fakat uzaktan eğitim sürecinde ders aşamaları, normal eğitim sürecindeki ders aşamalarına göre uygulama şekillerinde farklılık göstermektedir. Uzaktan eğitimle yürütölen derslerde ders aşamaları senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) uygulamaların birlikte işe koşulmasıyla gerçekleştirilmelidir (Bozkurt, 2020b). Buradan hareketle uzaktan eğitimde ders süreçlerinin iyi bir şekilde organize edilmesi gerektiği söylenebilir.

Günlük hayatımızda ve eğitim hayatımızda önemli bir yere sahip olan matematiğin temelini oluşturan ilkokullarda, sınıf öğretmenlerinin matematik dersi işlerken ders aşamalarına nasıl ve ne kadar yer verdiklerinin incelenmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı: sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde matematik derslerini nasıl yürüttükleri, ders işleme aşamalarına nasıl ve ne derecede yer verdiklerini ortaya koymaktır. Çalışma uzaktan eğitim sürecinde ilkokul matematik ders süreçleri

hakkında ayrıntılı bilgiye ulaşılmasını sağlayacaktır. Araştırmanın sonucundan alanda araştırma yapan araştırmacıların ve sınıf öğretmenlerinin yararlanabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Problemi

Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde matematik derslerini nasıl yürütmüşlerdir?

Araştırmanın alt problemleri

1. Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimle yürütülen matematik derslerine nasıl hazırlamaktadır?
2. Uzaktan eğitimle yürütülen matematik derslerinde sınıf öğretmenleri dersin aşamalarını nasıl uygulamaktadır?
3. Uzaktan eğitimle yürütülen matematik derslerinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme alanlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf öğretmenlerine göre uzaktan eğitimle yürütülen matematik derslerinin zorluk ve kolaylıklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Sınıf öğretmenlerinin salgın hastalık sürecinde yürütmüş oldukları matematik derslerini ne şekilde ve nasıl gerçekleştirdiklerinin araştırıldığı ilgili çalışmada devam etmekte olan bir olgu açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda araştırma betimsel yaklaşım temelinde tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Betimsel araştırma yaklaşımında amaç hali hazırda var olan ve devam eden durumların olguların betimlenerek açıklanmasını sağlamaktır (Sönmez & Alacapınar, 2018). Bu çalışma da betimsel yaklaşıma uygun olarak tarama deseninde gerçekleştirilmiştir. Tarama deseninde evrene gidilmeden belirli bir örneklemden hareketle evrenin görüşleri veya tutumları ile ilgili kestirimler elde edilmeye çalışılır (Creswell, 2017). Tarama deseninde, araştırılacak olay veya olgular buldukları zaman diliminde elde edilen verilerden hareketle genellemeler yapılır (Kumandaş Öztürk, 2019). Ayrıca çalışma Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 02.04.2021 tarihli onayı ve Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 21.05.2021 tarih ve 25347530 sayılı izni doğrultusunda yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın örneklemini Trabzon ilinde görev yapmakta olan 120 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin belirlenmesinde olasılığa dayalı örneklem türlerinden tabakalı örnekleme yaklaşımı benimsenmiştir. Tabakalı örnekleme yaklaşımında evreni temsil edecek katılımcılar gruplara ayrılır (Akalın, 2018). Bu örnekleme yönteminde alt gruplara ayrılan evren örnekleme eşit derecede temsil edilir (Yener & Abdulkadir, 2007). İlgili çalışmada da Trabzon ilinde görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri 1. sınıf öğretmenleri, 2. sınıf öğretmenleri, 3. sınıf öğretmenleri ve 4.

sınıf öğretmenleri olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Ekiz'e (2017) göre örnekleme gidilirken çalışmanın gerekçelerine göre birden fazla örnekleme yaklaşımı benimsenebilir. Buradan hareketle dört gruba ayrılmış olan sınıf öğretmenleri olasılığa dayalı örnekleme türlerinden basit olasılıklı örnekleme yaklaşımıyla örnekleme dahil edilmiştir. Basit olasılıklı örnekleme yaklaşımında çalışmanın evrenini oluşturan katılımcılar rastgele seçilerek örneklem oluşturulmakla birlikte bu örnekleme evreni oluşturan katılımcıların örnekleme dahil olma ihtimalleri eşittir (Ekiz, 2017; Sönmez & Alacapınar, 2018). Ayrıca rastgele örnekleme yaklaşımında örneklemden hareketle evrene genellemeler yapmak mümkündür (Creswell, 2017). Bu çalışma da tarama modelinde gerçekleştirildiğinden Trabzon ilinde görev yapmakta olan ve dört gruba ayrılmış olan sınıf öğretmenlerinden basit olasılıklı örnekleme yaklaşımıyla her grup için 30 olmak üzere toplamda 120 sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Çalışmada olasılığa dayalı tabakalı örnekleme ve basit olasılıklı örnekleme yaklaşımlarının belirlenmesinde her sınıf düzeyinde matematik ders konularının ağırlıklarının aynı olmaması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ders işleme süreçlerinin farklılık gösterebileceği düşüncesi etkili olmuştur. Dolayısıyla tabakalı örnekleme gidilmesi ve daha sonra basit olasılığa dayalı örnekleme yaklaşımıyla katılımcıların belirlenmesi gerekli görülmüştür. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcı Yaş Dağılımı

Değişken	Özellik	Katılımcı (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	49	40,83
	Kadın	71	59,16
Eğitim Durumu	Lisans	111	92,5
	Yüksek Lisans	9	7,5
Yaş Aralığı	24-35	43	35,83
	36-45	34	28,33
	46-55	30	25
	56-üstü	14	11,66
Görev Süresi	1-9 yıl	36	30
	10-19 yıl	32	26,66
	20-29 yıl	30	25
	30-üstü	22	18,33

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya 71 kadın ve 49 erkek öğretmenin katıldığı görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerden 111'inin lisans, 9'unun yüksek lisans düzeyinde eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan sınıf

öğretmenlerinin 42'sinin 24-35 yaş aralığında, 34'ünün 36-45 yaş aralığında, 30'unun 46-55 yaş aralığında ve 14'ünün 56-üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Çalışmaya: 1-9 yıl aralığında görev yapmış olan 36, 10-19 yıl aralığında görev yapmış olan 32, 20-29 yıl aralığında görev yapmış olan 30 ve 30-üstü yıl aralığında görev yapmış olan 22 sınıf öğretmenin katıldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anket, belirli bir amaç doğrultusunda çıkarımlar elde etmek için araştırmanın amacı doğrultusunda hedef kitleye yöneltilen sorulardan oluşan bir veri toplama aracıdır (Akalin, 2018). Anketler özellikle tarama deseninde gerçekleştirilen çalışmalarda kullanılan veri toplama araçlarıdır (İlhan, Güler & Taşdelen Teker, 2020). Anketlerde örnekleme yöneltilen maddeler açık veya kapalı uçlu olabilmekle birlikte araştırmanın nitel veya nicel yöntemle yapılma durumu anket maddelerinin tiplerinde belirleyici olabilmektedir (Taşdemir, 2019). Fakat çalışmanın niteliğine göre anketlerde kapalı uçlu ve açık uçlu maddeler birlikte kullanılabilirken yalnızca açık uçlu veya kapalı uçlu maddelerin kullanımından kaynaklanan sınırlılıklarında önüne geçilebilmekte ve daha sağlıklı veriler elde edilebilmektedir (İlhan, Güler & Taşdelen Teker, 2020). Bu çalışmada da araştırmanın problemi ve alt problemleri doğrultusunda araştırmacılar tarafından açık ve kapalı uçlu formatta geliştirilen anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Anket geliştirme sürecinde çalışmanın problemi doğrultusunda oluşturulan taslak soruların uzman görüşüne sunulması ardından anketin oluşturulması ve pilot uygulama sonucunda anketin nihai sonucunu alması şeklinde bir yol izlenmiştir (Büyüköztürk, 2005). Bu bağlamda ilk olarak ankette bulunan maddeler ilgili çalışmanın alt problemleri doğrultusunda alanyazın (Bozkurt, 2020b; Ceylan, 2020; Çardak & Özonay-Böçük, 2020; Gökcalp, 2019; Koç, 2006; Şahin, Gür, Erdem Kara & Akbulut, 2020; Taşdemir, 2012; Yaylacı, 2013) taranarak taslak sorular hazırlanmıştır. Daha sonra hazırlanmış olan taslak sorular bir akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Dönütler doğrultusunda ankette yer alan sorular açık ve anlaşılır olması bakımından düzenlenmiş ve uzaktan eğitim vermekte olan bir sınıf öğretmenine cevaplaması için gönderilmiştir. Yanıtlayıcının cevapları doğrultusunda ankette yer alan kapalı uçlu sorularla bağlantılı açık uçlu soruların sayısı artırılmıştır. Daha sonra anket tekrar uzaktan eğitim vermekte olan iki sınıf öğretmenine cevaplaması için gönderilmiş ve yanıtlayıcıların cevaplarından hareketle anket nihai şeklini almıştır.

Ankette demografik bilgiler ve on yedi madde bulunmaktadır. Bu maddelerden on üç tanesi kapalı uçlu ve kapalı uçlu maddelerle bağlantılı açık uçlu maddelerden oluşurken, dört madde yalnızca açık uçlu maddelerden oluşmaktadır. Kapalı uçlu sorular üç seçenekli olmakla birlikte yanıtlayıcılar kapalı uçlu sorulara verilen cevaplar doğrultusunda açık uçlu sorulara yönlendirilmektedir. Anket sorularının içeriğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik ders süreçlerine hazırlık

durumlarının tespitine yönelik sorular bulunmaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim matematik derslerinde karşılaşılabilecekleri zorlukların tespitine yönelik hazırlanmış sorular da bulunmaktadır.

Anketin geçerlik ve güvenilirliği için anketin alan uzmanlarına sunulması ve dönütlerle gerekli düzenlemelerin yapılması ardından anketin tekrar yanıtlayıcılara sunulması ve anlaşılabilirliği ve yanıtlanabilirliği açısından uygun olması gerekmektedir (Karatepe, Küçükkenca ve Peker, 2020). Ayrıca ankette yer alan soruların anlaşılır olması ve cevaplanma süresinin uzun olmaması gerekmektedir (Sönmez ve Alacapınar, 2018). Bu çalışmada da hazırlanmış olan anket uzaktan ders vermekte olan üç sınıf öğretmeni ve bir akademisyene sunulmuş ve dönütler doğrultusunda ankette gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra anket uzaktan eğitimle ders veren iki farklı sınıf öğretmenine sunulmuş ve anketin anlaşılabilirliğinin ve yanıtlanabilirliğinin yeterli olduğu görülmüştür. Pilot uygulama sonucunda anketin cevaplama süresinin 25-30 dk. arasında değiştiği görülmüştür.

Verilerin Analizi

Çalışmada anketten elde edilen kapalı uçlu maddelere ait verilerden tanımlayıcı istatistik değerleri elde edilmiş ve yorumlanmıştır. Kapalı uçlu maddelere bağlı açık uçlu maddeler ve yalnızca açık uçlu maddelerden elde edilen veriler ise içerik analizi yapılarak incelenmiştir. İçerik analizinde verilerden kod ve temalar elde edilerek sayısal veriler oluşturulur ve sayısal verilerden hareketle analiz gerçekleştirilir (Ekiz, 2017). İçerik analizi verilerin kodlanması, sınıflandırılarak temaların oluşturulması ve yorumlama şeklinde gerçekleştirilmektedir (Karataş, 2015). Bu çalışmada da içerik analizinin aşamaları izlenerek ilk olarak ankette yer alan açık uçlu sorulara verilen cevaplar kodlanmış daha sonra kodlardan hareketle temalar oluşturulmuştur. Oluşturulan kod ve temalar alanda araştırma yürütmüş olan bir sınıf öğretmeniyle paylaşılmış ve kod ve temalarda tam uyum sağlanmıştır. Ayrıca bulguların sunumunda kod ve temalara ilişkin doğrudan ifadeler yer verilmiştir. Bulgular kısmında çalışmaya katılan sınıf öğretmenleri “Ö1, Ö2, ..., Ö120” şeklinde kodlanarak kısaltılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, çalışmanın alt problemleri dikkate alınarak sunulmuştur.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitimle Yürütülen Matematik Derslerine Hazırlanma Durumlarına İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları platformlara ilişkin bulgular Tablo 2’te belirtilmiştir.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullandıkları Platformlar

TEMA	Kullanılan Platform	Frekans
Canlı ders bağlantı platformları	EBA	40
	Zoom	36
	SeeMeet	2
	Adobe Connect	1
	Microsoft Teams	1
Haberleşme platformları	TeamLink	1
	WhatsApp	12
	BİP	1
Doküman platformları	Morpa Kampüs	12
	Okulistik	12
Video platformları	Eğitimhane	1
	YouTube	8
Web 2.0 platformları	Canva	2

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde en çok canlı ders bağlantı platformlarını kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte Okulistik, Eğitimhane ve Morpa Kambüs vb. doküman platformlarını da kullandıkları görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin haberleşme platformları, video platformları ve Web 2.0 platformlarını da kullandıkları görülmektedir.

Tablo 3.
Sınıf Öğretmenlerinin Çevrimiçi Matematik Ders Süreçlerine (ÇMDS) Hazırlık Durumları

ÇMDS'ler e hazırlık yaparak katıldım	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
Evet	77	64,2	ÇMDS'ne hazırlık yaparak katıldığını belirten öğretmen ifadeleri	Materyal hazırlama ve inceleme	71	"Uzaktan eğitimde kazanımların kalıcı anlaşılması zorlaştı. Bunun için konu ile ilgili materyal hazırlayarak videolar, slaytlar düzenleyerek derslerime katıldım." Ö91
Kısmen	31	25,8		Etkinlik tasarlama	12	"Öğrencilerime Wordwall uygulaması üzerinden oyunlar hazırladım." Ö59
				Video izleme	5	"Ders öncesi işleyeceğim konu ile ilgili video ve kitap gözden geçiriyorum." Ö35
Hayır	12	10	ÇMDS'ne hazırlık yapmadan katıldığını belirten öğretmen ifadeleri	İmkânlar yetersiz	4	"Somut materyal kullanamadığım için" Ö2
				İhtiyaç yok	3	"Gerek duymadım" Ö5
				Zaman kısıtlı	2	"İmkânlar ve zaman kısıtlı" Ö1

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 64,2'si çevrimiçi matematik ders süreçlerine (ÇMDS) hazırlık yaparak katıldığını belirtirken % 25,8'i ÇMDS'ye kısmen hazırlık yaparak katıldığını belirtmiştir. Yine Tablo 3 incelendiğinde ÇMDS'ye hazırlık yaparak katıldığını belirten sınıf öğretmenlerinin ifadelerinden “materyal hazırlama ve inceleme, video izleme, etkinlik tasarlama” kodlarının ortaya çıktığı görülmektedir.

Tablo 4.

Sınıf öğretmenlerinin ÇMDS'de ders materyali kullanım durumları

ÇMDS'lerde farklı materyallere yer verdim.	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade				
Evet	51	42,5	ÇMDS'de farklı materyaller kullandığını belirten öğretmen ifadeleri	Ev araç gereçleri	21	“Evde bulabileceğiniz malzemelerle, kağıt, makas...” Ö36				
				Kitaplar ve çalışma yaprakları	15	“Ders kitapları, kaynak kitaplar, saat, ...” Ö29				
				Video	14	“Ders anlatım videoları ...” Ö33				
				Geometrik şekiller	12	“Canlı derslerde öğrencilerle birlikte kartondan açılımları ile birlikte geometrik şekiller oluşturduk.” Ö56				
				Windows Office araçları	6	“Pdf, Word belgeleri...” Ö50				
				Oyun ve oyuncak	5	“Bazen çevrimiçi oyunlarla destekledim...” Ö59				
Kısmen	46	38		Web 2.0 araçları	5	“Web 2.0 araçlarından Quiziz, Kahoot...” Ö61				
				Hayır	23	19,5	ÇMDS'de farklı materyaller kullanmadığını belirten öğretmen ifadeleri	İmkânlar yetersiz	8	“Farklı materyal kullanmaya uygun değil.” Ö2
							İhtiyaç yok	3	“Gerek duymadım.” Ö5	

Zaman kısıtlı	1	“Zaman yoktu.” Ö102
Katılım düzensiz	1	“Çocukların farklı zamanlarda katılması” Ö23

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 42,5’i ÇMDS’de farklı materyallere yer verdiklerini belirtirken % 30’u ÇMDS’lerde farklı materyallere kısmen yer verdiklerini belirtmiştir. Yine Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ÇMDS’de ders materyali kullanım durumlarını belirten ifadelerinin “video, geometrik şekiller, kitaplar ve çalışma yaprakları, oyun ve oyuncak, ev araç gereçleri Windows Office araçları, Web 2.0 araçları” kodlarında toplandıkları görülmektedir.

Tablo 5.

Sınıf öğretmenlerinin senkron ve asenkron faaliyetleri kullanım durumları

Ders Faaliyeti	Platform	Frekans	Yüzde (%)	Örnek İfade
Senkron	Zoom	50	41,7	“Zoom’dan canlı ders oluşturarak.” Ö23
Senkron ve Asenkron	EBA canlı ders EBA canlı ders ve WhatsApp Zoom ve Metotbox EBA canlı ders ve EBA ödev Seemee ve metotbox EBA canlı ders ve Web 2.0	70	58,3	“Dersten önce konu ile ilgili bir video veya konu anlatımı gönderip çocukların izlemesi sağlandı. Kimlerin izleyip izlemediği EBA üzerinden kontrol edildi. Ders sırasında konu senkron olarak işlendi...” Ö38

Tablo 5 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ÇMDS’de yalnızca senkron ya da senkron ve asenkron ders faaliyetlerini kullandıkları görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin senkron olarak EBA ve Zoom platformları üzerinden canlı ders oluşturdukları görülmektedir. Asenkron ders faaliyeti olarak EBA, WhatsApp vb. platform üzerinden öğrencileri ödevlendirdikleri ve yine aynı platformlar üzerinden ödev kontrollerini gerçekleştirdikleri görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin Ders Aşamalarını Yürütme Durumlarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin ÇMDS’de ders aşamalarını yürütme durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ÇMDS’de dikkat çekme aşamasına yer verme durumuna ilişkin bulgular Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf öğretmenlerinin Dikkat Çekme Etkinliklerine Yer Verme Durumları

Dikkat çekme	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
--------------	-------------------	-----------	------	-----	---------------	-------------

etkinliklerine yer verdim.						
Evet	67	55,8	Dikkat çekme etkinlikleri ne yer verdiğini belirten öğretmen ifadeleri	Video ve görsel	24	"Bir konuyla ilgili kısa videolar izlettim..." Ö87
				Oyun	16	"Derse başlamadan ilk 5 dk. Oyunlar oynayarak çocukların dikkatini topladım..." Ö91
				Günlük hayattan örnek	15	"Konunun anlaşılmasını sağlayan çevresinden örnekler..." Ö14
				Hikaye ve şarkı	14	"Konuyla ilgili kısa bir şarkı, küçük bir oyun vb." Ö69
Kısmen	36	30		Soru-cevap	13	"İlginç soru ile başladım." Ö1
				Bulmaca ve bilmece	8	"Bulmacalar, animasyonlar..." Ö68
				Yarışma	3	"... yarışma veya puan kazanma, yapabildiği her problem için resmin bir bölümüne renkli kağıtlar yapıştırmak..." Ö42
Hayır	17	14,2	Dikkat çekme etkinlikleri ne yer vermediğini belirten öğretmen ifadeleri	İhtiyaç yok	6	"Matematik dersini zaten çok severek icra ediyorlar" Ö11
				Öğrenci isteksiz	2	"... öğrenci çok isteksiz." Ö46
				Zaman kısıtlı	1	"Ders süresi yetersiz olduğu ve konu yoğunluğu fazla olduğu için konu anlatımı yaptım." Ö2
				İmkânlar yetersiz	1	"Dikkat çekecek gerekli materyal yok" Ö98

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 55,8'i ÇMDS'de dikkat çekme etkinliklerine yer verdiklerini belirtirken % 30'u kısmen dikkat çekme etkinliklerine yer verdiğini belirtmiştir. Yine Tablo 6 incelendiğinde ÇMDS'de dikkat çekme etkinliğine yer verdiğini belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin "video ve görsel, günlük

hayattan örnek, oyun, hikaye ve şarkı, soru-cevap, bulmaca bilmece, yarışma” kodlarında toplandıkları görülmektedir. ÇMDS’de dikkat çekme etkinliklerine yer vermediğini belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin ise “ihtiyaç yok, zaman kısıtlı, öğrenci isteksiz ve imkânlar yetersiz” kodlarında toplandığı görülmektedir.

Tablo 7.
Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Derse Karşı Güdüleme Etkinliklerine Yer Verme Durumları

Güdüleme etkinliklerine yer verdim.	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
Evet	52	43,3	Öğrenciler i derse karşı güdüleme etkinlikleri ne yer verdiğini belirten öğretmen ifadeleri	Günlük hayattan örnek	17	“Kazanımın günlük hayatta ne işe yaradığı vurgusu yapılarak” Ö10
				Oyun ve Şarkı	17	“Evdaki eşyalardan yola çıkarak oyunlar oluşturduk ve ekran karşısında oyunlarımızı oynayarak...” Ö87
				Soru cevap	13	“Düşündürmeye ve merak uyandırmaya yöneltecek sorular sorarak.” Ö33
Kısmen	48	40		Anlatım	9	“Hikaye anlattım.” Ö37
				Motivasyon cümlesi	9	“Motivasyon cümleleri.” Ö7
				Yarışma	7	“Örneğin ilköğretim matematik çarpım tablosunu ezberlemek çok önemli bununla ilgili her ders başında ödüllü yarışmalar yaptım.” Ö91
				Bulmaca	5	“... Bilmece sorudum.” Ö4
Hayır	20	16,7	Öğrenciler i derse karşı güdüleme etkinlikleri ne yer	Video	5	“Çeşitli dikkat çekici videolar...” Ö48
				İhtiyaç yok	6	“Matematik dersi eğlenceli bir ders, çocuklar severek katılıyor, konularımız çok kolay ve eğlenceli

vermediği ni belirten öğretmen ifadeleri	Zaman kısıtlı	2	<i>olduğu için.” Ö66 “Çoğunlukla zaman yeterli değildi. Bir an önce derse başlamalıydım.” Ö94</i>
	Öğrenci isteksiz	1	<i>“Öğrenciler isteksiz.” Ö98</i>
	Katılım az	1	<i>“Katılım olmadı.” Ö1</i>

Tablo 7 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 43,3’ü ÇMDS’de öğrencileri derse karşı güdüleme etkinliklerine yer verdiklerini belirtirken % 40’ı öğrencileri derse karşı güdüleme etkinliklerine kısmen yer verdiğini belirtmiştir. Yine Tablo 7 incelendiğinde ÇMDS’de öğrencileri derse karşı güdüleme etkinliklerine yer verdiğini belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin “günlük hayattan örnek, oyun ve şarkı, soru cevap, anlatım, motivasyon cümlesi, yarışma, bulmaca ve video” kodlarında toplandıkları görülmektedir. ÇMDS’de öğrencileri derse karşı güdüleme etkinliklerine yer vermediğini belirten öğretmen ifadelerinin ise “ihtiyaç yok, zaman kısıtlı, öğrenci isteksiz ve katılım az” kodlarında toplandığı görülmektedir.

Tablo 8.
Sınıf Öğretmenlerinin Hedeften Haberdar Etmeye Yönelik Etkinliklere Yer Verme Durumları

Hedeften haberdar etme etkinliklerine yer verdim.	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade		
Evet	60	50	Hedeften haberdar etmeye yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten öğretmen ifadeleri	Anlatım	43	<i>“Ne öğreneceklerini anlattım.” Ö1</i>		
				Günlük hayattan örnek	17	<i>“Para konusuna geçmeden velilerle alışverişe gönderdim. Sıvıları ölçmeye geçmeden evde çiçekleri sulattım vb.” Ö73</i>		
			Kısmen	46	38,3	Video ve slayt	11	<i>“Hedefle ilgili resim, video paylaşımı.” Ö3</i>
							Soru	9
Hayır	14	11,7	Hedeften haberdar etmeye	İhtiyaç yok	5	<i>“Oyunlar, bulmacalar...” Ö34</i>		
							<i>“Ders süresince gerek olmadı.” Ö7</i>	

yönelik
derslere
yer
vermediği
ni belirten
öğretmen
ifadeleri

Tablo 8 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 50'si ÇMDS'de hedeften haberdar etmeye yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtmiştir. % 38,3'ü ise hedeften haberdar etmeye yönelik etkinliklere kısmen yer verdiğini belirtmiştir. Yine Tablo 8 incelendiğinde ÇMDS'de hedeften haberdar etmeye yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten öğretmen ifadelerinin “anlatım, günlük hayattan örnek, video ve slayt, soru ve oyun” kodlarında toplandıkları görülmektedir. ÇMDS'de hedeften haberdar etmeye yönelik etkinliklere yer vermediğini belirten öğretmen ifadelerinin ise “ihtiyaç yok” kodunda toplandığı görülmektedir.

Tablo 9.
Sınıf Öğretmenlerinin Kazanımları Kazandırmaya Yönelik Etkinliklere Yer Verme Durumları

Kazanımları kazandırma etkinliklerine yer verdim.	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
Evet	72	60	Kazanımların kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten öğretmen ifadeleri	Alıştırma	18	“Daha çok alıştırma yaptırarak pratik kazanımları sağlandı.” Ö17
				Video ve slayt	16	“...İnternette konuyu güzel anlatan videolar buldum ve paylaştım...” Ö4
				Anlatım	15	“Konuyu önce ben anlattım. Sonra video izlettim...” Ö81
Kısmen	39	32,5		Soru-cevap	13	“... soru-cevap şeklinde kazanımların aktarılma sürecini destekledim.” Ö91
				Oyun	6	“Her ders başlangıcında ve sonunda kazanımla ilgili online oyunlar...” Ö91

Hayır	9	7,5	Kazanımların kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer vermediğini belirten öğretmen ifadeleri	Zaman kısıtlı	8	“Ders saatinin ve süresinin az olması nedeniyle süre kısıtlılığından dolayı.” Ö10
				İmkân kısıtlı	1	“Çevrimiçi ders süreci sınırlı olduğu için yeterli etkinliğe yer verilmiyor.” Ö118

Tablo 9 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 60'ı ÇMDS’de kazanımların kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 32,5’i ise kazanımların kazandırılmasına yönelik etkinliklere kısmen yer verdiklerini belirtmiştir. Yine Tablo 9 incelendiğinde ÇMDS’de kazanımların kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten öğretmen ifadelerinin “alıştırma, video ve slayt, anlatım, soru cevap, oyun” kodlarında toplandığı görülmektedir. ÇMDS’de kazanımların kazandırılmasına yönelik etkinliklere yer vermediğini belirten öğretmen ifadelerinin ise “zaman kısıtlı, imkân kısıtlı” kodlarında toplandığı görülmektedir.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin Pekiştirmeye Yönelik Etkinliklere Yer Verme Durumları

Pekiştirme etkinliklerine yer verdim.	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
Evet	81	67,5	Pekiştirme ye yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten öğretmen ifadeleri	Tekrar çalışmaları	44	“Tekrar testleri konu anlatımı ve ödevlendirme.” Ö2
				Oyun	9	“Ödev, web 2.0 araçlarıyla tasarlanan oyunlar ve çalışma sayfalarıyla pekiştirme yaptım.” Ö60
Kısmen	30	25		Video ve slayt	8	“Video izledik” Ö39
				Soru-cevap	7	“Çocukların da konuya yönelik soru üretip birbirlerine sormaları sağlanarak” Ö17
				Anlatım	4	“Sık sık konu tekrarı yaptım.” Ö36

Hayır	9	7,5	Pekiştirme ye yönelik etkinliklere yer vermediğin i belirten öğretmen ifadeleri	Zaman kısıtlı	3	“Ders süresi yetersizliği” Ö10
-------	---	-----	--	------------------	---	--------------------------------------

Tablo 10 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 67,5'i ÇMDS'de pekiştirmeye yönelik etkinliklere yer verdiklerini belirtirken % 25'i ise kısmen yer verdiğini belirtmiştir. Yine Tablo 10 incelendiğinde ÇMDS'de pekiştirmeye yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten öğretmen ifadelerinin “tekrar çalışmaları, oyun, video ve slayt, soru cevap ve anlatım” kodlarında toplandıkları görülmektedir. Pekiştirmeye yönelik etkinliklere yer vermediğini belirten öğretmen ifadelerinin ise “zaman kısıtlı” kodunda toplandığı görülmektedir.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin Hedeflenen Kazanıma Ulaşamayan Öğrencilere Yönelik Etkinliklere Yer Verme Durumları

Hedeflenen kazanıma ulaşamayan öğrencilere yönelik etkinliklere yer verdim.	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
Evet	67	55,8	Hedeflenen kazanıma ulaşamayan öğrencilere yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten öğretmen ifadeleri	Tekrar çalışmaları	41	“Konuyu tekrar anlattım.” Ö7
				Birebir ilgilenme	16	“Geç öğrenen öğrencilerle bireysel dersler yaptım.” Ö66
	Kısmen	37	30,7	Ödevlendirme	12	“Aileyle iletişim, özel ödevler...” Ö34
Hayır	16	13,3	Hedeflenen kazanıma ulaşamayan öğrencilere yönelik etkinliklere yer vermediğini belirten ifadeleri	Veli iş birliği	11	“Ailesiyle birlikte iletişim halinde olarak eksik konularla ilgili çalışmalar yaptım.” Ö87
				Kontrol imkânsız	6	“Uzaktan eğitim sürecinde öğrenme eksiklerini fark etmenin zorluğu, öğrencinin kontrol edilememesi.” Ö60
				Zaman kısıtlı	4	“Süre az olduğu için ...” Ö38

öğretmen ifadeleri	İhtiyaç yok	1	“Derslere katılan öğrencilerden hedeflenen kazanımlara ulaşamayan olmadı.” Ö73
--------------------	-------------	---	--

Tablo 11 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 55,8'i ÇMDS'de hedeflenen kazanıma ulaşamayan öğrencilere yönelik etkinliklere yer verdiğini belirtirken % 30,7'si kısmen yer verdiğini belirtmiştir. Yine Tablo 11 incelendiğinde hedeflenen kazanıma ulaşamayan öğrencilere yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten öğretmen ifadelerinin “tekrar çalışmaları, birebir ilgilenme, ödevlendirme ve veli işbirliği” kodlarında toplandığı görülmektedir. Hedeflenen kazanıma ulaşamayan öğrencilere yönelik etkinliklere yer vermediğini belirten öğretmen ifadelerinin ise “kontrol imkânsız, zaman kısıtlı ve ihtiyaç yok” kodlarında toplandığı görülmektedir.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencileri Tekrar Güdüleme Etkinliklerine Yer Verme Durumları

Tekrar güdüleme etkinliklerine yer verdim.	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
Evet	53	44,2	Öğrencileri tekrar güdüleme etkinlikleri ne yer verdiğini belirten öğretmen ifadeleri	Tekrar	16	“Tekrarlar yaptım.” Ö36
				Anlatım	11	“Kazanımları eksiksiz tamamlayarak bu sınıfta geçtiklerinde temelin sağlam olacağını ve bir sonraki eğitim basamağında zorlanmayacaklarını anlatıyorum.” Ö65
				Oyun	8	“Konu ile ilgili oyun ve yarışmalar yaptık.” Ö37
				Soru-cevap	7	“Oyun, dikkat çekici diyalog ve soru cevap.” Ö40
				Video	5	“Videolar...” Ö93
Kısmen	38	31,7		Günlük hayatla ilişki	4	“Günlük yaşamla ilgili örnekler sunuyorum.” Ö67
				Şarkı	2	“Şarkı, masal, görsellerle.” Ö42
				Zaman kısıtlı	9	“Konuları yetiştirmeye çalışırken buna yer kalmıyor.” Ö32
Hayır	29	24,1	Öğrencileri tekrar güdüleme etkinlikleri			

ne yer vermediğini belirten öğretmen ifadeleri	İhtiyaç yok	8	“Çocuklar genelde istekli ...” Ö17
	İmkânlar yetersiz	2	“Zaman ve teknoloji yetersizliği.” Ö50
	İlgisizlik	1	“İlgisiz öğrenciler ve veliler.” Ö46

Tablo 12 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 44,2’si ÇMDS’de tekrar güdüleme etkinliklerine yer verdiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 31,7’si ise tekrar güdüleme etkinliklerine kısmen yer verdiğini belirtmiştir. Yine Tablo 12 incelendiğinde ÇMDS’de tekrar güdüleme etkinliklerine yer verdiğini belirten öğretmen ifadelerinin “tekrar, anlatım, oyun, soru cevap, video, günlük hayatla ilişki ve şarkı” kodlarında toplandığı görülmektedir. ÇMDS’de tekrar güdüleme etkinliklerine yer vermediğini belirten öğretmen ifadeleri “zaman kısıtlı, ihtiyaç yok, imkânlar yetersiz ve ilgisizlik” kodlarında toplanmıştır.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Değerlendirme Etkinliklerine Yer Verme Durumu

Değerlendirme etkinliklerine yer verdim.	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
Evet	75	62,5	Değerlendirme etkinliklerine yer verdiğini belirten öğretmen ifadeleri	Çalışma kağıtları	48	“Konu ile ilgili 5-10 soruluk testler yaptım.” Ö19
				Soru-cevap	16	“Kısa soru cevap...” Ö24
				Çevrimiçi sınavlar	9	“Test soruları verdim. Online deneme sınavları yaptım.” Ö91
				Bireysel değerlendirme	7	“Süreçte bireysel çalışma daha çok yapabildim...” Ö59
Kısmen	33	27,5		Ödev kontrolü	6	“Birebir katılımlı etkinlikler ve ödevler sayesinde...” Ö68
				Gözlem	4	“Canlı derslerde gözlemlerime dayalı olarak değerlendirdim ...” Ö37
Hayır	12	10	Değerlendirme etkinliklerine yer vermediğini belirten	Değerlendirme zor	4	“Uzaktan eğitimde yeterince değerlendirme yapma şansım olmuyor. Çünkü

öğretmen ifadeleri	Zaman kısıtlı	3	objektif olmuyor." Ö6 "Değerlendirme ye yönelik etkinliklere yer vermek için yeterli süre olmadı." Ö118
--------------------	---------------	---	--

Tablo 13 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 62,5'i ÇMDS'de değerlendirme etkinliklerine yer verdiğini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinin % 27,5'i ise değerlendirme etkinliklerine kısmen yer verdiğini belirtmiştir. Yine Tablo 13 incelendiğinde ÇMDS'de değerlendirme etkinliklerine yer verdiğini belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin "çalışma kağıtları, soru cevap, çevrimiçi sınavlar, bireysel değerlendirme, ödev kontrolü ve gözlem" kodlarında toplandığı görülmektedir. ÇMDS'de değerlendirme etkinliklerine yer vermediğini belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin "değerlendirme zor, zaman kısıtlı" kodlarında toplandığı görülmektedir.

Tablo 14.

Sınıf Öğretmenlerinin ÇMDS'de Öğrencilerin Bir Sonraki Derse İstekli Katılmasına Yönelik Etkinlik Durumu

Öğrencilerin bir sonraki derse istekli katılmasına yönelik etkinliklere yer verdim.	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
Evet	69	57,5	Öğrencilerin bir sonraki derse istekli katılmasına yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten öğretmen ifadeleri	Anlatım	36	"Bir sonraki derste ne yapacağımızı ders kapanmadan önce söyleyerek bu konuya bakmalarını istedik." Ö38
Kısmen	31	25,8		Ödev	15	"İleriki konuyla ilgili araştırma, sunu ödevleri verdim." Ö65
				Oyun	10	"Bulmaca, oyun gibi etkinliklerle dersi sona erdirdim..." Ö37
				Ödül	7	"Her derse katılım için 2 puan sınav notlarına ekleyeceğimi söyledim..." Ö71
				Video	5	"Ders anlatım videoları kullanarak." Ö33
				Soru-cevap	4	"Basit sorularla derse olan

						<i>isteklerini ve başarı duygularını pekiştirdim.” Ö2</i>
Hayır	20	16,7	Öğrencilerin bir sonraki derse istekli katılmasına yönelik etkinliklere yer vermediğini belirten öğretmen ifadeleri	İhtiyaç yok	9	<i>“Genelde matematik derslerinden, sevdiklerinden, anladıkları için sonraki derse de istekli geliyorlar.” Ö6</i>
				Öğrenci ilgisi	3	<i>“Öğrenci ilgisizliği.” Ö46</i>
				Zaman kısıtlı	2	<i>“Süre kısıtlılığı...” Ö10</i>
				Konu fazla	1	<i>“Müfredatın fazlalığı.” Ö47</i>

Tablo 14 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 57,5'i ÇMDS'de öğrencilerin bir sonraki derse istekli katılmasına yönelik etkinliklere yer verdiğini belirtirken sınıf öğretmenlerinin % 25,8'i ise kısmen yer verdiğini belirtmiştir. Yine Tablo 14 incelendiğinde ÇMDS'de öğrencilerin bir sonraki derse istekli katılmasına yönelik etkinliklere yer verdiğini belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin “anlatım, ödev, oyun, ödül, video ve soru cevap” kodlarında toplandığı görülmektedir. ÇMDS'de öğrencilerin bir sonraki derse istekli katılmasına yönelik etkinliklere yer vermediğini belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin ise “ihtiyaç yok, öğrenci ilgisiz, zaman kısıtlı ve konu fazla” kodlarında toplandığı görülmektedir.

ÇMDS'lerinin Zorluklarına ve Kolaylıklarına İlişkin Bulgular

Bu başlık altında sınıf öğretmenlerinin ÇMDS'de yaşadıkları zorluklara ve kolaylıklara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ÇMDS'de en çok ihtiyaç duydukları araç ve gereçlere ilişkin bulgular Tablo 15'te belirtilmiştir.

Tablo 15.

Sınıf Öğretmenlerinin ÇMDS'de En Çok İhtiyaç Duydukları Araçlar

Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
İhtiyaç duyduğunu belirten sınıf öğretmeni ifadeleri	Ders materyalleri	59	<i>“Eba üzerinde çok iyi hazırlanmış ders anlatım videoları olmalıydı.” Ö33</i>
	Alt yapı malzemeleri	25	<i>“Tüm öğrencilere PC, tablet, internet bağlantısı, cetvel takımı, kesir takımı, mknatsız sayılar vb.” Ö41</i>
	Öğrenci	2	<i>“Öğrencilerim ve sınıfım.” Ö48</i>
İhtiyaç duymadığını belirten sınıf öğretmeni ifadeleri	İhtiyaç yok	13	<i>“Matematik dersini online olarak işlemek vakit açısından ve konuyu kavramaları açısından daha faydalı buluyorum. Bilgisayar üzerinden her türlü araç gereç öğeleri bulabiliyorum.” Ö20</i>

Tablo 15 incelendiğinde ÇMDS’de araç gereç ihtiyacı duyduğunu belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin “ders materyali, alt yapı malzemeleri ve öğrenci” kodlarında toplandığı görülmektedir. ÇMDS’de herhangi bir araç gerece ihtiyaç duymadığını belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin ise “ihtiyaç yok” kodunda toplandığı görülmektedir.

Tablo 16.

ÇMDS’lerde Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Zorluklar

Tema	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
Zorluk yaşadığını belirten öğretmen ifadeleri	Alt yapı	25	“ <i>Sesimin tam gitmemesi, öğrencinin sesinin tam gelmemesi, internetlerin zayıflığı, öğrencinin ev ortamından sesler gelmesi, çocukların yazdıklarını göremek, elektrik kesintileri...</i> ” Ö81
	Öğrenci ve ders takibi	21	“ <i>Dikkat toplama, ders takibi.</i> ” Ö3
	Öğrenci, veli ilgisizliği ve katılım	15	“ <i>Öğrencinin derse katılmaması, dersi uygun ortamda dinleyememesi.</i> ” Ö54
	Zaman	5	“ <i>Ders konuları normal şartlar için ama ders süremiz pandemi şartlarına göre, konuları tam anlamıyla işleyince yetişmiyor.</i> ” Ö48
	Değerlendirme	4	“ <i>Sağlıklı ölçme değerlendirme yapılamaması...</i> ” Ö92
	Ders ortamı	4	“ <i>Yüz yüze eğitimden farklı, bire bir iletişimin olmadığı bir sistem, ayrıca sınıf içi etkileşimin eksikliği çok fark ediliyor.</i> ” Ö94
	Soyut kavramlar	3	“ <i>Somut materyal kullanamamak.</i> ” Ö2
	Defter kullanımı	3	“ <i>Defter kullanımına veli dikkat etmediği sürece ne yazık ki öğretemedim...</i> ” Ö73
	Teknik bilgi	2	“ <i>Bilgisayar ekranını kullanmak, yazı yazmakta zorlandım.</i> ” Ö65
	Velilerin müdahalesi	2	“ <i>Bazı veliler dersi izliyordu bu bazen beni güldürüyor bazen de geriyor. Hatta telefonla kaydedenleri bile gördüm. Sınıf mahremiyeti kalmadığı için diken üstünde hissettim...</i> ” Ö71
Zorluk yaşamadığını belirten öğretmen ifadeleri	İş yükü	1	“ <i>... haftalık ders saati yetmediği için gönüllü olarak ekstra ders yaptım...</i> ” Ö73
	Zorluk yaşamadım	9	“ <i>Çok fazla zorluk olmadı.</i> ” Ö27

Tablo 16 incelendiğinde ÇMDS’de zorluk yaşadığını belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin “alt yapı, öğrenci ve ders takibi, öğrenci veli ilgisizliği ve katılım, zaman, değerlendirme, ders ortamı, soyut kavramlar, defter kullanımı, teknik bilgi, velilerin müdahalesi ve iş yükü” kodlarında toplandığı görülmektedir. ÇMDS’de zorluk yaşamadığını belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin ise “zorluk yaşadım” kodunda toplandığı görülmektedir.

ÇMDS’nin Öğrenme Alanlarına Göre Durumuna İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ÇMDS’nin öğrenme alanlarına göre değişiklik gösterme durumlarına ve öğrenme alanlarına göre zorluk yaşanıp yaşanmadığı durumlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. ÇMDS’nin öğrenme alanlarına göre değişiklik gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17.

ÇMDS’lerin Öğrenme Alanlarına Göre Değişiklik Gösterme Durumu

ÇMDS’le r	Katılımcı Frekans	Yüzde (%)	Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade	
öğrenme alanlarına göre farklılık gösterdi	Evet	74	61,6	Zaman	15	“Kazanıma ayrılan ders saati fazlaştı.” Ö46
				Temel konular	11	“Temel kavramların öğretildiği bazı konuların işlenişinde üzerinde uzun durulması gereken konular oluyor.” Ö11
				Soyut konular	9	“Soyut konular.” Ö34
				Uygulamalı konular	4	“Uygulamalı öğrenme alanları ve somut nesne kullanımını gerektiren öğrenme alanları ders süreçleri, zaman ve uygulanabilirlik açısından sınırlılıklar meydana getirdi.” Ö10
						“Uygulama gerektiren konular çok uygulanamıyor...” Ö44
Hayır	46	38,4	-	-	-	

Tablo 17 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin % 61,6’sı ÇMDS’nin öğrenme alanlarına göre farklılık gösterdiğini belirttiği görülmektedir. Yine Tablo 17 incelendiğinde ÇMDS’nin öğrenme alanlarına göre farklılık gösterdiğini belirten sınıf öğretmeni ifadelerinin “zaman, temel konular, soyut konular ve uygulamalı konular” kodlarında toplandıkları görülmektedir.

Tablo 18.

ÇMDS’lerde Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Zorlandıkları Öğrenme Alanları

Kod	Katılımcı (f)	Örnek İfade
-----	---------------	-------------

Sayılar ve İşlemler	38	“Sayılar ve işlemler öğrenme alanında daha çok zorlandım. Diğer öğrenme alanlarına göre daha soyut bir yapıda olduğundan.” Ö60
Geometri	19	“Geometri.” Ö43
Ölçme	8	“Uzunluk ölçüleri. Çünkü ellerini tutup cetvel nasıl kullanılır gösteremedim.” Ö41
Veriler	6	“Veri ve grafikte birkaç öğrencimde zorlandım, çizimlerde ...” Ö36
Zorluk yok	15	“Zorlandığım alan olmadı.” Ö17

Tablo 18 incelendiğinde ÇMDS’de sınıf öğretmenlerinin zorlandığı öğrenme alanlarının “sayılar ve işlemler, geometri, ölçme ve veriler” olduğu görülmektedir. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin çoğu “sayılar ve işlemler” öğrenme alanında zorlandığını belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Covid-19 salgını döneminde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yürütmüş olduğu matematik dersini nasıl yürüttüklerinin ve ders işleme aşamalarına nasıl ne derecede yer verdiklerinin araştırıldığı bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini farklı platformlar kullanarak yürüttükleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri en çok EBA ve Zoom platformlarını kullanmıştır. Bunda uzaktan eğitim sürecinin Milli Eğitim Bakanlığınca zorunlu olarak EBA ve Zoom uygulamaları üzerinden yürütülmesinin etkisi bulunmaktadır. Ayrıca bu platformlar üzerinden canlı bağlantı kurulmasının bu iki platform üzerinden kolay bir şekilde gerçekleştirilmesinin etkisi de bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin WhatsApp ve BİP mesajlaşma uygulamalarını da sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Bunun öğrenci, veli ve okul ile iletişim kurmak amaçlı kullanılması muhtemeldir. Ayrıca sınıf öğretmenleri tarafından video ders içeriklerine ulaşmak için YouTube uygulamasının da kullanıldığı görülmüştür. Yine uzaktan eğitim sürecinde canlı bağlantı kurulmasını sağlayan SeeMeet, Adobe Connect, TeamLink ve Microsoft Teams uygulamalarını da kullandıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin en çok ders içerikleri ile ilgili doküman sağlayan Okulistik, Eğitimhane ve Morpa Kampüs uygulamalarını da uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Herwin, Hastomo, Saptono, Ardiansyah ve Wlbowo (2021) gerçekleştirdikleri çalışmada salgın hastalık sürecinde ilkököl öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecini çoğunlukla Zoom uygulaması üzerinden yürüttüklerini bunun dışında WhatsApp uygulamasını iletişim kurmak için kullandıklarını belirtmiştir. Buradan hareketle Covid 19 salgın hastalık sürecinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik derslerinde internet kaynaklarını ve haberleşme kaynaklarını etkin bir şekilde kullanmaya çalıştıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin ÇMDS faaliyetlerine hazırlık durumları ve ders faaliyetlerini gerçekleştirme durumlarına bakıldığında: sınıf öğretmenlerinin çoğunun ÇMDS’lere hazırlık yaparak katıldıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin materyal hazırlama ve inceleme, etkinlik tasarlama, video izleme şeklinde ÇMDS’ye hazırlık gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. ÇMDS’ye özellikle materyal hazırlayarak

veya inceleyerek katılan sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde işledikleri derslerin kalıcı olmaması nedeniyle materyal hazırlama ve inceleme faaliyetlerine ağırlık verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Tomasik, Helbling ve Moser (2021) gerçekleştirmiş oldukları çalışmada Covid-19 salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim faaliyetleri sonucunda ilkokul öğrencilerinin öğrenme düzeylerinde gerileme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada da uzaktan eğitim matematik ders sürecinde öğrenmelerin kalıcılığının sağlanabilmesi için materyal ağırlıklı çalışmaların ön plana çıktığı ve sınıf öğretmenlerinin çoğunun farklı materyallere yer verdiği tespit edilmiştir. Bu materyallerin çoğunlukla evde kolayca ulaşılabilecek olan araç gereçler oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bunun dışında yüz yüze eğitim sürecinde de sıklıkla kullanılan kitap ve çalışma kağıtlarının da uzaktan eğitim sürecinde sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde internet tabanlı kaynakları da materyal hazırlama ve sunma aşamalarında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimle yürüttükleri matematik derslerini farklı materyallerle zenginleştirdikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde matematik ders faaliyetlerini ne şekilde yürüttüklerine bakıldığında: sınıf öğretmenlerinin çoğunun ders sürecini senkron ve asenkron ders faaliyetlerini birlikte işe koşarak yürüttükleri görülmektedir. Çoğunlukla ders anlatım sürecini canlı bağlantılarla gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Değerlendirme, alıştırmaya vb. etkinlikleri ise asenkron olarak EBA üzerinden gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. ÇMDS'leri yalnızca asenkron faaliyetle yürüttüğünü belirten sınıf öğretmenlerinin ise çoğunlukla Zoom uygulaması üzerinden canlı bağlantı gerçekleştirdikleri görülmüştür. Uzaktan eğitim sürecinde ders aşamalarının bir kısmının senkron ve bir kısmının asenkron olarak planlanması ve yürütülmesi gerekmektedir (Bozkurt, 2020b). Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki kanalları etkin bir şekilde kullandıkları söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik ders aşamalarını yürütme durumlarında çoğunun dikkat çekme aşamasını uyguladıkları görülmektedir. Dikkat çekme aşamasında video ve görsel, oyun, günlük hayattan örnekler, hikaye ve şarkı, soru cevap, bulmaca bilmece ve yarışma etkinliklerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Derse karşı güdüleme aşamasını da sınıf öğretmenlerinin çoğunun uyguladığı ve günlük hayattan örnek, oyun ve şarkı, soru cevap, anlatım, motivasyon cümlesi, yarışma ve bulmaca etkinliklerine yer verdikleri tespit edilmiştir. Öğrencileri hedeften haberdar etme aşamasına sınıf öğretmenlerinin çoğunun matematik ders süreçlerinde yer verdiği görülmektedir. Bununla birlikte öğrencileri hedeften haberdar etme aşamasında anlatım, günlük hayattan örnek, video ve slayt, soru ve oyun etkinliklerine yer verdikleri görülmektedir. Kazanımların öğrencilere kazandırılmasına yönelik etkinliklere yine sınıf öğretmenlerinin çoğunun uzaktan eğitim matematik ders süreçlerinde yer verdikleri görülmektedir. Kazanımların öğrencilere kazandırılmasına yönelik etkinliklere alıştırmaya, video ve slayt, anlatım,

soru cevap ve oyun şeklinde yer verdikleri görülmektedir. Pekiştirme aşamasına da yine sınıf öğretmenlerinin çoğu uzaktan eğitim matematik ders süreçlerinde tekrar çalışmaları, oyun, video ve slayt, soru cevap ve anlatım etkinlikleriyle yer verdikleri görülmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin çoğunun hedeflenen kazanıma ulaşamayan öğrencilere yönelik tekrar çalışmaları, birebir ilgilenme, ödevlendirme, veli iş birliği etkinlikleriyle yer verdiği görülmektedir. ÇMDS’de öğrencileri tekrar güdüleme aşamasına sınıf öğretmenlerinin çoğunun yer verdiği görülmektedir. ÇMDS’de sınıf öğretmenlerinin öğrencileri tekrar güdüleme aşamasında tekrar, anlatım, oyun, soru-cevap, video, günlük hayatla ilişkilendirme ve şarkı etkinliklerine yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim matematik ders süreçlerinde sınıf öğretmenlerinin çoğunun değerlendirme aşamasına yer verdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme etkinliklerini çalışma kağıtları, soru-cevap, çevrimiçi sınavlar, bireysel değerlendirme, ödev kontrolü ve gözlem şeklinde yürüttükleri görülmektedir. Son olarak öğrencilerin bir sonraki derse istekli katılımı aşamasına da sınıf öğretmenlerinin çoğunun uzaktan eğitim matematik ders süreçlerinde yer verdikleri görülmektedir. Sınıf öğretmenleri anlatım, ödev, oyun, ödül, video ve soru-cevap etkinlikleriyle öğrencilerin bir sonraki derse istekli katılımına yönelik uzaktan eğitim faaliyeti gerçekleştirmişlerdir.

Uzaktan eğitim matematik ders süreçlerini uygulamadığını belirten sınıf öğretmenleri genelde bu aşamaları dikkat çekme, güdüleme, bir sonraki derse istekli katılma aşamalarında gerek görmedikleri için uygulamadıklarını belirtmiştir. Ayrıca bazı sınıf öğretmenlerinin değerlendirme aşamasında öğrencilerin takibinin zorlaştığının ve objektif bir değerlendirmenin uzaktan eğitim matematik ders süreçlerinde zor olduğunu belirttikleri görülmektedir. Yine bazı sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim matematik ders süreçlerinde zamanın yetersiz olması nedeniyle çoğu ders aşamasına yer vermediklerini belirtmiştir.

Genel olarak sınıf öğretmenlerinin çoğunun uzaktan eğitim matematik ders aşamalarını yüz yüze eğitimle benzer şekilde yürüttükleri ve çoğunun ders aşamalarına yer verdikleri görülmektedir. Fakat çoğunlukla zamanın yetersizliği nedeniyle sınıf öğretmenlerinin konunun öğrenilmesi yani kazanımların öğrencilere kazandırılması aşamasına ağırlık verdikleri tespit edilmiştir. Benzer şekilde Herwin, Hastomo ve Saptomo (2021) yapmış oldukları çalışmada ilkökul öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde ders aşamalarını yüz yüze eğitimle benzer şekilde yürüttüklerini fakat uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin kazanması gereken kazanımlara ağırlık verdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Uzaktan eğitim matematik ders süreçlerinde sınıf öğretmenleri en çok ders materyalleri ve alt yapı malzemelerine ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenleri öğrenci katılımının az veya olmadığını belirtmiştir. Yine sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik ders süreçlerinde karşılaştıkları zorluklara bakıldığında alt yapı, öğrenci ve ders takibi, öğrenci veli ilgisizliği ve katılım, zaman, değerlendirme, ders ortamı, soyut kavramlar, defter kullanımı, teknik bilgi, velilerin

müdahalesi ve iş yükü alanlarında zorlandıkları görülmektedir. Covid-19 salgın sürecinin başlamasıyla birlikte bir anda geçilen uzaktan eğitim sürecinde internet, bilgisayar, hoparlör, mikrofon, ders araç gereçleri (video, grafik tablet, vb.) unsurlarında sorunlar yaşanmıştır. Bununla bağlantılı olarak çoğu öğrenci internet, tablet vb. erişim imkânından yoksun olduğu için derslere katılamamıştır. Ayrıca uzaktan eğitime uyum sağlayamayan öğrenciler derslerden uzak kalmıştır. Bununla birlikte nitelikli bir eğitimin temellerinden olan değerlendirme uzaktan eğitim sürecinde bir hayli aksamış öğrenmenin niteliği ve niceliği belirlenememiştir. Uzaktan eğitim sürecinde velilerin öğretmenlere müdahalesi ve yine öğretmenlerin artan iş yükü eğitim sürecini olumsuz yönde etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecine yalnızca öğrenciler değil öğretmenler de bir anda geçmek zorunda kalmış ve bununla birlikte eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinin alt yapı, öğrenci, veli vb. kaynaklı zorlukları olduğunu belirten çalışmalar bulunmaktadır (Erawati, Widiana & Jaba, 2021; Tümkan & Tümkan, 2020). Bununla bağlantılı olarak uzaktan eğitim uygulamalarının alt yapı unsurları yönünden yetersiz düzeyde olduğu söylenebilir. Ayrıca öğrenci, öğretmen, veli ve yönetici bilgilendirmeleri ve eğitimleri bakımından eksikliklerin olduğu belirtilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin çoğu Covid-19 salgın sürecinde yürütmüş oldukları uzaktan eğitim matematik derslerinin öğrenme alanlarına göre değişiklik gösterdiğini belirtmiştir. Bu değişikliklerde zaman, temel konular, soyut konular ve uygulamalı konular vurgulanmıştır. Sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimle yürütmüş oldukları matematik derslerinde öğrenme alanlarında kazanımlara ayrılan ders saatinin arttığını belirtmiştir. Yine sınıf öğretmenleri özellikle sayılar ve işlemler öğrenme alanında matematiğin temelini oluşturması ve diğer öğrenme alanlarıyla bağlantılı olması nedeniyle uzun süre zaman harcamıştır. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinde soyut kavramların öğretimi materyaller aracılığıyla somutlaştırılmadıkları için zorlaşmıştır. Yine uzaktan eğitim sürecinde ölçme gibi konuların işleniş sırasında uygulama yapılamaması öğrenme faaliyetlerini olumsuz yönde etkilemiştir. Sınıf öğretmenlerinin en çok zorlandıkları öğrenme alanlarının sayılar ve işlemler ve geometri olduğu görülmektedir. Bunda sayıların öğretiminde ve dört işlemin öğretiminde sınıf ortamında gerçekleştirilen etkinliklerin kazanımları somutlaştırması ve buna bağlı olarak öğrenmeyi kolaylaştırması etkiliyken uzaktan eğitimde bunun gerçekleştirilememesi etkili olmuştur. Ayrıca geometri öğrenme alanı hem somut nesnelerin sıklıkla kullanıldığı hem de çizim uygulamalarının sıklıkla gerçekleştirildiği bir öğrenme alanıdır. Uzaktan eğitim sürecinde somut materyal kullanılamaması geometri öğrenme alanında da sınıf öğretmenlerinin zorluk yaşamalarına neden olmuştur. Yine sınıf öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde ölçme ve veriler öğrenme alanında da zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Dolayısıyla Covid 19 salgını eğitim sürecinde alt yapı ve paydaşlardan kaynaklanan sorunlara yol açmıştır (Sarı & Nayır, 2020b). Covid 19 salgın sürecinde eğitim-öğretim süreçlerinin özellikle etkin öğrenme ve değerlendirme süreçlerinin verimsiz olduğu belirtilebilir. Ayrıca tüm bu zorlukların sınıf öğretmenlerinin iş yükünü arttırdığı ve derslerini verimli hale getirebilmeleri için daha fazla çalışmak zorunda kaldıkları söylenebilir.

Çalışmanın sonucunda Covid-19 salgın süreciyle birlikte zorunlu olarak uygulanmaya başlanan uzaktan eğitimin beraberinde alt yapı, ders materyali vb. birçok sorunu getirmiş olduğu görülmektedir. Bu da uzaktan eğitim sürecini oldukça verimsizleştirmiş ve öğretmenlerin birçok sorunla karşı karşıya kalmalarına neden olmuştur. Oysa başarılı bir uzaktan eğitim öğretmenin yaşadığı zorlukları belirleyip bunları ortadan kaldırmayla gerçekleşir (Shagiakhmetova, Bystistskaya, Demir, Stepanov, Grishnova & Kryukova, 2022). Buradan hareketle uzaktan eğitim sürecinin tekrar yaşanabileceği düşünülerek ya da yüz yüze eğitimi destekleyici bir unsur olarak sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi, internet, bilgisayar, tablet, ders materyalleri vb. açısından desteklenmeleri önerilmektedir. Bununla birlikte matematik eğitiminde somut materyal kullanılması halinde sanal manipulatiflerden yararlanılabilir ve bu konuda hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Ayrıca eğitimin diğer paydaşlarına yönelik uzaktan eğitim süreçleriyle ilgili bilgilendirme çalışmaları yapılmasının uzaktan eğitim sürecinin daha sağlıklı yürütülmesini sağlayacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı

Yazarlar, aralarında çıkar çatışması olmadığını, çalışmaya eşit şekilde katkı sunulduğunu ve etik kurallara uyduklarını beyan etmiştir.

Kaynakça

- Akalın, M. (2018). *Örnek açıklamalarıyla sosyal bilimlerde araştırma tekniği anket* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Aliyyah, R. R., Rachmatullah, R., Samsudin, A., Syaodih, E., Nurtanto, M., & Tambunan, A. R. S. (2020). The perceptions of primary school teachers of online learning during the covid-19 pandemic period: a case study in Indonesia. *Online Submission*, 7(2), 90-109.
- Atasoy, R., Özden, C., & Kara, D. N. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde yapılan E-ders uygulamalarının etkililiğinin öğrencilerin perspektifinden değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 95-122.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies. 43502>.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E., & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 3(2), 85-124.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23.

- Bozkurt, A. (2020b). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Ceylan, M. (2020). Sanal sınıfların yönetimi. D. Kürüm-Yapıcıoğlu (Eds.), *Pandemi döneminde eğitim iyileştirelim, iyileşelim* (1. baskı, s. 295-352) içinde. Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir (Ed.), Çev.). Eğiten Kitap.
- Çakın, M., & Akyavuz, E. K. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çardak, Ç. S., & Özönay-Böçük, İ. Z. (2020). Çevrimiçi uzaktan eğitimde ders programlarının tasarlanması ve uygulanması. D. Kürüm-Yapıcıoğlu (Eds.) *Pandemi döneminde eğitim iyileştirelim, iyileşelim* (1. baskı, s. 263-294) içinde. Anı Yayıncılık.
- Davran, İ. (2020, June 19-June 20). Pandemi sürecinin toplum, kültür ve eğitime etkisi ile ilgili görüşlerin değerlendirilmesi. *ICIER International Conference on Interdisciplinary Educational Reflection*, Lefkoşa, KKTC.
- Ekiz, D. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Anı Yayıncılık.
- El Refae, G. A., Kaba, A., & Eletter, S. (2021). Distance learning during Covid-19 pandemic: satisfaction, opportunities and challenges as perceived by faculty members and students. *Interactive Technology and Smart Education*, 18(3), 298-318.
- Erawati, G. A. P. S. A., Widiana, I. W., & Jaba, I. G. N. (2021). Elementary school teachers problems in online learning during the pandemic. *International Journal of Elementary Education*, 5(4), 562-573.
- Erlangga, D. T. (2022). Student problems in online learning: solutions to keep education going on. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 3(1), 21-26.
- Ertan Kantos, Z. (2020, August 22-August 23). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri. 8. *Uluslararası Bilimler Araştırmaları Kongresi –Sosyal ve Eğitim Bilimleri*, Hattuşa, Çorum.
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: ilkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43.
- Ford, T. G., Kwon, K. A., & Tsotsoros, J. D. (2021). Early childhood distance learning in the US during the covid pandemic: challenges and opportunities. *Children and Youth Services Review*, 131, 106297. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106297>
- Gökalp, M. (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (4. Baskı). Pegem Akademi.

- Gülınar, B. (2008). Bilgisayar ve internet destekli uzaktan eğitim programlarının tasarımı, geliştirme ve değerlendirme aşamaları SUZEP örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 259-271.
- Güvercin, D., Kesici, A., & Akbaşı, S. (2022). Distance education experiences of teacher parents during the Covid-19. *Athens Journal of Education*, 9(4), 593-613.
- Herwin, H., Hastomo, A., Saptono, B., Ardiansyah, A. R., & Wibowo, S. E. (2021). How elementary school teachers organized online learning during the Covid-19 Pandemic?. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(3), 437-449.
- İlhan, M., Güler, N., & Taşdelen Teker, G. (2020). Nicel veri toplama araçları. B. Oral & A. Çoban (Eds.) *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (1. baskı, s. 77-111) içinde. Pegem Akademi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Keskin, M., & Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Celebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye'deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Koç, G. (2006). Öğretimin planlanması ve uygulanması. A. Doğanay & E. Karip (Eds.), *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (1. baskı, s. 209-243) içinde. Pegem A Yayınları.
- Korkmaz, E. (2021). Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitim ve google classroom; ilköğretim matematik öğretmen adaylarının tutum ve görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 207-228.
- Kumandaş, H. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. K. Yılmaz & R. S. Arık (Eds.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. baskı, s. 76-93) içinde. Pegem Akademi.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(5), s. 376-394.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020a). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44335>
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020b). Challenges in distance education during the (covid-19) pandemic period. *Qualitative Research in Education*, 9(3), 328-360. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5872>
- Sayan, H. (2020). COVID-19 Pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122. <https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.004.x>
- Shagiakhmetova, M. N., Bystritskaya, E. V., Demir, S., Stepanov, R. A., Grishnova, E. E., & Kryukova, N. I. (2022). Primary teachers difficulties related to compulsory distance education during covid-19. *Contemporary Educational Technology*, 14(2), ep357. <https://doi.org/10.30935/cedtech/11589>

- Sirem, Ö., & Baş, Ö. (2020). Okuma güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri. *Turkish Studies*, 15(4), 993-1009. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43346>
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (genişletilmiş 6. baskı). Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. D., Gür, R., Erdem Kara, B., & Akbulut, Y. (2020). Uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirme. D. Kürüm-Yapıcıoğlu (Eds.) *Pandemi döneminde eğitim iyileştirelim, iyileşelim* (1. baskı, s. 353-381) içinde. Anı Yayıncılık.
- Şimşek, N., & Yaşar, A. (2022). Matematik öğretmenlerinin pandemi sürecindeki uzaktan öğretime ilişkin görüşleri. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3(1), 58-92. <http://doi.org/10.54637/ebad.1030364>
- Taşdemir, F. (2019). Verilerin toplanması. K. Yılmaz & R. S. Arık (Eds.) *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1. baskı, s. 128-158) içinde. Pegem Akademi.
- Taşdemir, M. (2012). *Birleştirilmiş sınıflarla öğretim* (6. Baskı). Pegem Akademi.
- Taşpınar, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Tezer, M., & G. Cumhuri, M. (2020, June 19-June 20). Salgın hastalık sürecinde çevrimiçi matematik dersine yönelik öğrenci görüşleri. *ICIER International Conference on Interdisciplinary Educational Reflection*, Lefkoşa, KKTC.
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational gains of in-person vs. distance learning in primary and secondary school: A natural experiment during the Covid-19 pandemic school closures in Switzerland. *International Journal of Psychology*, 56(4), 566-576. <https://doi.org/10.1002/ijop.12728>
- Tümkan, F., & Tümkan, Ş. (2020). Pandemi döneminde eğitime verilen zorunlu aranın ilkokullardaki eğitim açısından yarattığı değişimin etkilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(6), 1163-1184. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44411>
- Yamamoto, G. T. & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Yaylacı, F. (2013). *Ders bilimi*. Siyasal Kitabevi.
- Yener, Ö., & Abdulkadir, G. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazın Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Yılmaz, E., Güner, E., Mutlu, H., Doğanay, G. V., & Yılmaz, D. (2020) *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Palet Yayınları.
- Yurtbakan, E., & Akyıldız, S. (2020). Sınıf öğretmenleri, ilkokul öğrencileri ve ebeveynlerin Covid-19 izolasyon döneminde uygulanan uzaktan eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Turkish Studies*, 15(6), 949-977.

Extended Abstract

The Covid-19 virus, which emerged at the end of 2019, spread over a wide area in a short time and caused a global epidemic. This brought along many measures and institutions came to a complete standstill. This situation affected the countries negatively in many areas. One of the factors negatively affected by this process is educational activities. At the beginning of the Covid-19 epidemic, education was interrupted, and then distance education activities were focused on to continue education. Distance education can be briefly defined as educational activities carried out independently of time and place. The biggest advantage is that the distance education activities that started in this period ensure the continuation of education and training, but the lack of infrastructure, lack of equipment, etc. There are also disadvantages. However, the main purpose of education is to bring about a desired behavioral change in the individual as a result of planned activities. This is possible with planned training activities. Therefore, it is necessary to plan and implement the distance education process well. From this point of view, it is considered very important to examine how and how much the classroom teachers give place to the lesson stages while teaching mathematics lessons in the distance education process in primary schools, which from the basis of mathematics.

This research, which examines how classroom teachers conduct the mathematics lessons they have taught through distance education during the epidemic period and their status of including the teaching stages, was carried out with a screening model on the basis of a descriptive approach. The sample of the study consists of 120 classroom teachers working in Trabzon. Stratified sampling approaches were used to determine the sample. From this point of view, classroom teachers were divided into groups of 30 as 1st grade teachers, 2nd grade teachers, 3rd grade teachers and 4th grade teachers. A questionnaire developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. There are 17 items in the questionnaire, including demographic information. 13 of these items consist of closed-ended items and open-ended items associates with closed triplet items. 4 items were arranged in open ended manner only. The validity and reliability of the questionnaire was ensured by the feedbacks of the classroom teachers and academicians and the pilot application. In the analysis of the data, percentage and frequency distributions of the closed-ended data obtained from the questionnaire were made. The data obtained from open-ended items and only open-ended items were analyzed by content analysis method.

When the findings obtained from the study are examined, it is seen that the platforms used by classroom teachers in the distance education process are divided into themes such as “live lesson connection platfrms”, “communication platforms”, “document platforms”, “video platforms” and “Web 2.0 platforms”. In addition, it is seen that classroom teachers mostly use EBA and Zoom platforms in the distance education process. When we look at the preparation and material preparation status of primary school teachers for distance education mathematics lessons, it is seen that the

majority of them participate in distance education mathematics lessons by preparing and preparing materials. Considering the classroom teachers performance of course activities, it is seen that most of them use synchronous and asynchronous activities together. When we look at the situation of primary school teachers in conducting the distance education mathematics lesson stages, most of the classroom teachers have the activities of attracting attention, motivating the students towards the lesson, informing the target, gaining the achievements, reinforcing, including the activities for the students who cannot reach the targeted achievement, re-motivation, evaluation and willing participation in the next lesson appear to be located. However, the classroom teachers who stated that they did not include the teaching stages, generally stated that the time and opportunities were insufficient. It is seen that classroom teachers mostly need course materials and infrastructure materials in distance education mathematics course processes. In addition, in the distance education process of classroom teachers, infrastructure, student and course follow-up, student parent indifference and participation, time, evaluation, ... etc. appear to have difficulties in their fields. Finally, most of the classroom teachers stated that the distance education mathematics course processes differ according to the learning areas. Most of the classroom teachers stated that they had difficulties in learning numbers and operations the most.

As a result, it was concluded that most of the classroom teachers participated in the distance education mathematics lessons by preparing and tried to carry out the teaching stages with different activities. In addition, classroom teachers distance education mathematics course processes, infrastructure, material, student and parent indifference, participation in classes, etc. it was concluded that they had difficulties in terms of elements. Although it is compulsory, it is necessary to organize in service trainings for classroom teachers, internet, computers, tablets, course materials etc. support is recommended.

Öğretmen Algılarının İncelenmesi: Öğrenme Merkezleri

Elçin Yazıcı Arıcı*

Makale Geliş Tarihi: 11/07/2023

Makale Kabul Tarihi:09/08/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1325675

Öz

Araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okul öncesi kurumlarında görev yapmakta olan 48 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak; "Öğrenme Merkezlerine İlişkin Görüş Belirleme Formu" kullanılmıştır. Veriler, Google form üzerinden hazırlanan veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Verilerin yorumlanmasında betimsel ve içerik analizi metodolojisi yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenler sınıf ortamında en çok dramatik oyun merkezine, en az ise müzik merkezine yer verdiklerini belirtirken, öğrenme merkezlerini çoğunlukla her dönem düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Öğrenme merkezlerini oluştururken ise daha çok çocukların özelliklerini dikkate aldıklarını ve bu merkezleri daha etkin kullanabilmek için ise sıklıkla dikkat/ilgi çekme durumunu kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca gün içinde en çok tercih edilen öğrenme merkezinin blok merkezi olduğu ve tercih edilme nedenlerinin rahat olma/iletişim açısından kategorisinde yoğunlaştığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni, öğrenme merkezleri

Examining Teacher Perceptions: Learning Centers

Abstract

The research was carried out to determine the opinions of preschool teachers about learning centers. The case study model, which is one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 48 teachers working in preschool institutions affiliated to the Ministry of National Education. As a data collection tool, "Opinion Form for Learning Centers" was used. The data were obtained with the data collection tool prepared through the Google form. Descriptive and content analysis methodology was used in the interpretation of the data. As a result of the research, While the teachers stated that they mostly included the dramatic game center and the least music center in the classroom environment, they stated that they mostly organized the learning centers every semester. They stated that they mostly consider the characteristics of children when creating learning centers, and they often use attention/attention in order to use these centers more effectively. In addition, it was seen that the most preferred learning center during the day was the block center and the reasons for preference were concentrated in the category of comfort/communication.

* Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi ABD, Düzce, Türkiye, yazici.elcin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6679-4793 

Kaynak Gösterme: Yazıcı Arıcı, E. (2023). Öğretmen algılarının incelenmesi: öğrenme merkezleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 896-918.

Keywords: *Learning centers, preschool education, preschool teacher*

Giriş

Okul öncesi dönemde eğitim ortamları, önemli rol oynar. Özenle tasarlanmış eğitim ortamları çocuklara keşfetme, katılım, sosyal etkileşim ve öğrenme araçlarıyla çeşitli oyun fırsatları sunar. Ayrıca çocukların öğrenimini ve gelişimini destekler, etkin katılımını sağlar, problem çözme becerilerine katkıda bulunur ve daha iyi öğrenmek için etkili stratejiler geliştirmelerini sağlar. Bu nedenle eğitim ortamındaki önemli düzenlemelerden biri öğrenme merkezlerinin oluşturulmasıdır (Sak, Şahin-Sak, Öneren-Şendil & McHale, 2023). Öğrenme merkezleri, çeşitli gelişim alanlarını kapsayan becerileri, çocuk için anlamlı ve amaca yönelik etkinliklerle bütünleştirmesini sağlayan, nitelikli ve kaliteli materyallerle donatılmış oyun alanlarıdır (Pattillo & Vaughan, 1992). Diğer bir ifade ile öğrenme merkezi, bir sınıfta çeşitli materyaller içeren ve fiziksel sınırlarıyla tanımlanan bir alan olarak ifade edilmektedir. Öğrenme aktivitelerinin ve deneyimlerinin meydana geldiği özel yerler olarak da bilinmektedir (Sanoff, 1995). Yani öğrenme merkezleri, bir sınıfı veya sınıftaki materyalleri düzenlemek için kullanılan sistemler ve çocukların bireysel olarak uygun seviyelerde yaşayarak öğrenmelerini sağlamak için çeşitli materyalleri ve fırsatları içeren yerlerdir (Öztürk Samur & İnal Kızıltepe, 2018). Alan yazın incelendiğinde öğrenme merkezlerine; istasyon merkezleri, öğrenme istasyonları, etkinlik alanları, serbest seçim alanları, zenginleştirme merkezleri ve stant gibi terimler de kullanıldığı ifade edilmektedir (Pattillo & Vaughan, 1992).

Öğrenme merkezleri Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), okul öncesi eğitim kurumlarında blok, kitap, müzik, resim, bilim ve dramatik oyun merkezleri olarak belirtilmiştir. Öğrenme merkezlerinin önemli olduğu müfredatın ana özelliklerinde açıkça belirtilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme merkezlerinin oluşumu ve organizasyonu, bu merkezlerde bulunabilecek materyaller ve öğretmenin rolü hakkında ayrıntılı bilgi verilmektedir (Uyanık Aktulun & İnal Kızıltepe, 2018). Farklı amaçlara hizmet eden bu öğrenme merkezleri; bir öğretmen aracı, ilk öğretimi pekiştirici, öğretilen kavramları somutlaştırıcı, deneyim sağlayıcı ve güçlü bir motivasyon aracı olarak görülmektedir. Bu merkezler yerde bir kilim üzerine, yastıkların olduğu bir köşeye, bir afiş üzerine, ambalaj kutusuna veya dolap gibi bölümlere planlanabilmektedir (Cooper, 1981). Bu merkezlerde sunulan materyaller kolay taşınabilir, dayanıklı, ergonomik, kullanımı kolay, çok yönlü, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış olması önem taşımaktadır. Aynı zamanda çocukların gereksinimlerine hitap eden, sağlığa zararlı olmayan doğal malzemelerden ve atık malzemelerden yapılması tercih edilmektedir (Durmuşoğlu, 2008).

Öğrenme merkezleri birbirinden ayrı gibi görünse de birbirinden bağımsız değildir. Yalnız aktif ve pasif olan merkezler yan yana gelmemesi nedeniyle birbirinden ayrılmıştır. Örneğin, hareketli bir merkez olan blok merkezi ile çoğunlukla sessizliğin hâkim olması gereken kitap merkezinin çocukların deneyimlerini anlamlı

kılması açısından birbirinden uzak yere konumlandırılması gerekmektedir. Bu bağlamda öğrenme merkezlerine yerleştirilecek olan materyallerin çocukların yaşı, gelişim düzeyi ve günlük eğitim akışındaki kazanım ve göstergelerin dikkate alınarak hazırlanması önem taşımaktadır (MEB, 2013). Çocuklar bu merkezlerde bağımsız çalışacağı gibi küçük gruplar halinde de oyun oynayabilmektedir. Aynı zamanda oyunları bittiğinde bulunduğu merkezden başka bir merkeze geçme özgürlüğüne sahiptirler (Pattillo & Vaughan, 1992).

Öğrenme merkezleri, çocuklar için yararlı olmalı ve odaklandıkları bilgileri daha iyi anlamalarına yardımcı olmalıdır. Çocukların bu anlayışa ulaşabilmeleri için, bilgi ve becerileri yeni şekillerde kullanmaları için desteklenmesi gerekir. Bu bağlamda öğrenme merkezleri, çocukları kavramlar ve beceriler hakkında eleştirel düşünmeye ve bunları her merkezde tamamlamaları gereken görevlere uygulamaya teşvik etmelidir (Pellegrino, 2007). Öğrenme merkezleri çocukların kendi kendilerini yönetebilmesine, özerk olabilmesine, karar verebilmesine ve sorumluluk alabilen bireyler olarak yetişmesine olanak sağlayan bir araçtır. Öğrenme merkezleri, çocukların bireysel gereksinimlerini ve ilgi alanlarını karşılarken aynı zamanda çocukların iletişim kurabilmesini ve gerçek sorunları çözebilmelerine teşvik ederek sınıfın sosyal doğasından faydalanmaktadır. Bu merkezler, çocuklara deneyimler yoluyla öğrenme fırsatı sunmaktadır. Başka bir ifade ile çocukların kendi içlerindeki öğrenme deneyimleridir (Cosgrove, 1992; Pattillo & Vaughan, 1992). Kısacası öğrenme merkezleri, çocukların öğrendiklerini gösterebilecekleri anlamlı görevlere katılmalarını sağlamak için bir fırsattır (Pellegrino, 2007).

Lash (2004)'a göre çocukların kendilerine özgü zekâlarını ortaya koyabilmeleri için sınıflarda zekânın tüm alanlarını kapsayan öğrenme merkezleri yer almalıdır. Öğrenme merkezleri, farklı zekâ düzeyindeki çocukların belirli beceri ve yeteneklerini kullanarak görevleri tamamlamalarına izin verecek şekilde tasarlanmalıdır. Çocuklara yeteneklerini sınıfta kullanma fırsatının verilmesi ile öğrenme deneyimi onlar için daha anlamlı hale gelir. Bağımsız öğrenme aktivitelerini tamamlamak için cesaretlendirilen çocukların, etkinliklere daha fazla ilgi gösterme ve onu başarıyla tamamlama olasılıklarının daha yüksek olacağı belirtilmektedir (Akt. Pellegrino, 2007). Öğrenme merkezleriyle ilgili olarak, çocukları başarıya hazırlayan merkezler oluşturulmalıdır. Çocuklar bir görevi tamamlayamadıklarını hissedersen, kendilerini tehdit altında hissedebilir, ilgisiz olabilir veya etkinliği tamamlayamayacak hale gelebilir. Öte yandan, eğer çocuklar öğrenme merkezlerinde güçlüklerle karşılaşır, gerektiğinde problemleri çözmek ve görevleri tamamlamak için üst düzey düşünme becerilerini kullanma olasılıkları daha yüksek olabilir. Beyin tekrar yoluyla öğrendiği için, öğrenme merkezleri yeni kavramların yeniden tanıtılması için harika bir fırsattır. Merkezler aynı zamanda yeni kavramları anlamlandırmaya odaklanmalıdır. Böylece çocuklar yeni fikrin arkasına bir anlam koyabilirler. Bu önemden yola çıkarak beynin en iyi nasıl öğrendiğinin farkında olan öğretmenler, bu ihtiyaçları karşılayan öğrenme merkezleri geliştirebilir (Pellegrino, 2007). Tüm bu bilgiler ışığında öğretmenlerin öğrenme merkezlerindeki rolü oldukça

önemlidir. Öğretmenler, öğrenme merkezlerini planlarken ilgi çekici, bir amaca yönelik, düşünmeye yöneltici ve iş birliği içinde çocukların süreci geçirecekleri şekilde düzenlemesi gerekmektedir (Pattillo & Vaughan, 1992). Bir öğretmenin öğrenme merkezini oluşturma süreci; yaş grubuna göre öğrenme hedeflerini belirleme, bu hedefleri karşılayabilecek öğrenme merkezlerini belirleme, her merkeze uygun farklı öğrenme etkinlikleri geliştirme, her etkinlik için malzemeleri hazırlama ve besleyici bir oyun odası ortamı oluşturmak için planlama şeklindedir (Sanoff, 1995).

Öğretmenler, öğrenme merkezlerinde yeterli materyali bulundurmalı ve bu merkezleri dönüştürülebilir bir biçimde planlamalıdır (Kıldan, 2007). Ayrıca öğretmenler, öğrenme merkezlerindeki etkinlikleri, sınıftaki tüm çocukların çeşitli gereksinimlerini karşılamak için farklılaştırmalıdır. Çocukların pek çok farklı türde öğrenme merkezi etkinliğine katılmalarına izin verilerek, her çocuğun yetenekleri, ilgi alanları ve gereksinimleri karşılanmalıdır. Bunun yanı sıra öğretmenler, çocukların alt düzey becerilerde hızlı bir şekilde ustalaşmalarına izin veren ve görevleri tamamlarken üst düzey becerileri kullanmaları için onları teşvik eden sınıf etkinliklerine yer vermelidir. Çünkü çocukların ilgilerini ve etkinlikle meşgul olmalarını sağlayacak olan bu üst düzey becerilerdir. Çocukları kavramlar hakkında daha derinlemesine düşünmeye teşvik ederek, kavramları daha iyi kavramaları ve bilgiyi daha anlamlı bulma olasılıkları yüksek olacaktır (Pellegrino, 2007). Bununla birlikte çocuklar öğrenme merkezlerinde oyun oynarken onları hangi merkezlerde oynadığını, hangi merkezlere geçiş yaptığını ve kimlerle oynadığının sistematik olarak gözlemlenmesi gerekmektedir. Bu gözlemler, çocukların hangi materyalleri kullandıklarını, bu materyalleri nasıl kullandıklarını, ne öğrendiklerini ve oyun sürecinde akranları ile nasıl iletişim kurdukları hakkında bilgi sağlamaktadır. Bu bilgiler öğrenme merkezlerinde yapılacak değişikliklerin daha etkili olmasını sağlamaktadır (Dodge, Heroman, Colker & Bickart, 2002). Kısacası öğrenme merkezlerinin tasarımı ve organizasyonu, başarılı bir müfredat için önemli bir rol oynamaktadır (Öztürk Samur & İnal Kızıltepe, 2018). Bu noktada öğretmenlerin öğrenme merkezlerini çocukların eğitim gereksinimlerinden yola çıkarak tasarlamalarının ne kadar önemli olduğu dikkat çekmektedir. Çocukların bütüncül gelişimini desteklemek için eğitim gereksinimlerini karşılayacak eğitim ortamının sağlanması önemlidir. Öğretmenlerin, nitelikli eğitim ortamları hazırlayarak eğitim programlarının amacına ulaşmasını sağlaması açısından önem kazanmaktadır. Eğitim programlarının amacına ulaşabilmesi için eğitim ortamlarının öğrenme merkezlerini kapsayacak şekilde düzenlenmesi gerekir (Aysu & Aral, 2016; Özbay Karlıdağ, 2021). Özetle, çocukların bütün gelişim alanları göz önüne alınarak iyi tasarlanmış öğrenme merkezleri, çocukların oldukça olumlu yönde ilerlemesini desteklemektedir. Bu nedenle, okul öncesi eğitim programında yer alan öğrenme merkezlerinin, öğretmenler tarafından oldukça dikkatli bir şekilde planlanması ve uygulanması son derece önemlidir.

Bu kapsamda çocukların gelişiminde bu denli öneme sahip olan öğrenme merkezleri ile ilgili alan yazın ve araştırmalar incelendiğinde; öğrenme merkezlerinin incelenmesi (Orcan Kaçan, Dedeoğlu, Karayol & Kimzan, 2021; Tu, 2006), çocukların kendi isteklerine göre düzenledikleri öğrenme merkezlerindeki etkinlikler (Çelebi Öncü, 2017), okul öncesi eğitim kurumlarında ortamların düzenlenmesi, tasarlanması ve donanım (Davies, Jindal Snape, Collier, Digby, Hay & Howe 2013; Demirci & Şıvgın, 2017; Dülgeroğlu & Günindi, 2022; Li, 2006; Özkubat, 2013; Özsirkıntı, Akay & Bolat, 2014; Petrakos & Howe, 1996), öğretmenlerin öğrenme merkezlerine yönelik görüşlerinin açığa çıkarılması ve uygulamaların incelenmesi (Aktın & Aşçı, 2021; Aysu & Aral, 2016; Durmuşoğlu, 2008; Güzelyurt. Dayanan, Çakır & Ahmetoğlu, 2019; Metin, 2017; Ramazan, Arslan Çiftçi & Tezel, 2018) ve serbest zaman etkinliklerinin değerlendirilmesi (Ogelman, 2014; Özyürek & Aydoğan, 2011) gibi pek çok araştırmaya rastlanılmıştır.

Tüm bu araştırma bulguları incelendiğinde kaliteli bir eğitim ortamı oluşturmada öğretmenin önemli bir role sahip olduğu görülmektedir. Bu bakımdan öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli olarak değerlendirilmesi önem arz etmektedir. Bu açıdan öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ile gelişimlerine katkı sağlanacağı düşünülmektedir. Ayrıca eğitim ortamlarının düzenlenmesinin program niteliğini artırmada etkili bir unsur olduğu düşünüldüğünde, öğrenme merkezlerinin düzenleme ve kullanılma durumlarını ortaya koymak özellikle önem taşımaktadır. Çünkü öğrenme merkezlerini organize etmede ve çocukları onları kullanmaya teşvik etmede öğretmenlerin rolü yadsınamaz. Bu noktadan hareketle araştırma okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmaktadır:

- Sınıfınızda hangi öğrenme merkezleri bulunmaktadır?
- Öğrenme merkezlerini oluştururken nelere dikkat edersiniz?
- Öğrenme merkezlerini hangi sıklıkla düzenlersiniz?
- Çocukların öğrenme merkezlerinde ortalama oyun süresi ne kadar?
- Öğrenme merkezlerini daha etkin kullanabilmek için neler yapıyorsunuz?
- Çocukların gün içerisinde yoğun bir şekilde ilgi gösterdikleri merkez/merkezler hangileridir?
- Sizce bu merkezlerinin tercih edilme nedenleri nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama sürecine ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Çalışma, nitel bir araştırma modeli olan durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma modeli, gözlemciyi dünyaya yerleştiren

konumlanmış bir etkinliktir ve doğalcı bir yaklaşımı içerir. Bu, araştırmacıların olguları insanların onlara yüklediği anlamlar açısından anlamlandırmaya veya yorumlamaya çalışarak olayları doğal ortamlarında inceledikleri anlamına gelir (Flick, 2007). Bu çalışmaya bilgi veren özel nitel araştırma yaklaşımı, durum çalışmasıdır. Durum çalışması, güncel bir olguyu gerçek yaşam bağlamında araştıran ampirik bir araştırmadır. Verilerin belirli bir bağlamda yakından incelemesini sağlar (Zainal, 2007).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu; 2022-2023 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulları ve anasınıflarında görev yapan toplam 48 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kolayda örnekleme, popülasyonun yakın, hazır veya uygun olan kısmından bir örneğin çekildiği bir tekniktir. Bu örneklemede veriler, mevcut ve kolayca erişilebilir bir havuzdan toplanmaktadır. Burada araştırmacı, araştırma örneklemini hangi katılımcıların oluşturduğunu belirlemek için erişilebilirlik ve uygunluğu kullanır (Obilor, 2023).

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde; cinsiyete göre öğretmenlerin %91.6'sı kadın, %8.3'ü ise erkektir. Mesleki kıdeme göre %70'i 1-10 yıllık, %20.2'si 11-15 yıllık ve %10.8'i ise 16 yıl ve üzeridir. Yaşa göre ise %68.4'ü 23-30 arası, %22.3'ü 31-40 arası ve %9.3'ü ise 41 yaş ve üzeri ortalamaya sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Genel Bilgi Formu" ve "Öğrenme Merkezlerine İlişkin Görüş Belirleme Formu" kullanılmıştır.

- *Genel Bilgi Formu:* Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla oluşturulan formda yaş, mesleki deneyim ve cinsiyete yönelik sorular yer almaktadır.
- *Öğrenme Merkezlerine İlişkin Görüş Belirleme Formu:* Katılımcıların öğrenme merkezlerine ilişkin algılarını vurgulamak için yarı yapılandırılmış form şeklinde tasarlanmıştır. Bir başka ifade ile çalışmanın araştırma sorusunu keşfetmek için oluşturulmuştur. Bu form online olarak Google formlar aracılığıyla hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form, okul öncesi eğitimi alanında iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda bazı sorularda değişikliklere gidilmiştir. Hazırlanan soruların anlaşılabilirliğini test etmek için iki öğretmen ile pilot uygulama yapılmıştır. Ardından, görüşmenin akışını kolaylaştırmak için birkaç sorunun ifadesinde ve sıralamasında küçük değişiklikler yapılarak forma son şekli verilmiştir. Formda açık uçlu altı soru (sınıfta bulunan öğrenme merkezlerine, öğrenme merkezlerinin oluşturulmasında dikkat edilmesi gereken durumlara, öğrenme merkezlerinin düzenlenme sıklığına, ortalama

oyun süresine, öğrenme merkezlerinin daha etkin kullanılması için yapılması gerekenlere, çocukların gün içinde yoğun olarak ilgi gösterdikleri merkezlere ve nedenlerine ilişkin görüşler) yer almaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler, Helsinki Bildirgesi uyarınca yürütülmüştür. Düzce Üniversitesi Araştırma Etik Kurulu tarafından uygunluk belgesi (E-78187535-050.06-2022/453) onaylanmıştır. Araştırmacı katılımcılarla iletişime geçerek onlara araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgi vermiştir. Ayrıca katılımcılara çalışmanın tamamen gönüllülük ilkesine dayalı olduğu ve istedikleri zaman araştırmadan ayrılacakları konusunda bilgi verilmiştir. Verilerde gizlilik ilkesi temel alınacağından verilerin isimsiz bir şekilde toplanacağı ve sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı açıklanmıştır. Bunun için öğretmenlere Katılımcı 1 (K1), Katılımcı 2 (K2)... şeklinde kodlar verilmiştir. Katılımcılarla görüşmeler asenkron şekilde yazılı olarak gerçekleştirilmiştir. Çünkü katılımcılar, farklı şehirlerde görev yapmakta ve katılımcıların tamamı ile yüz yüze görüşme olanağı bulunmamaktadır. Bu nedenle Google form üzerinden hazırlanan veri toplama aracı, katılımcılara e-posta olarak gönderilmiştir. Buna ilişkin olarak ilgili alan yazında, görüşme verilerinin gerek yüz yüze gerekse yazılı bir şekilde toplanabileceği belirtilmektedir (Mason, 2002; Seggie & Bayyurt, 2017). Bununla birlikte verilerin e-posta şeklinde gönderilmesi nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan görüşme tekniklerinden biri olarak ele alınmaktadır. Bu teknikte katılımcıların soruları istedikleri şekilde ve sürede yanıtlama fırsatı bulabilmeleri ve kendi rahatlıklarına göre hareket etmeleri yönlerinden ek bir avantaja sahip oldukları belirtilmektedir (Alase, 2017; Opdenakker, 2006). Araştırmacı katılımcılara form gönderdikten sonra katılımcılarla tekrar iletişime geçmiş ve formda yer alan soruları incelemelerini istemiştir. Ayrıca danışmak istedikleri bir durum olduğunda gerek e-posta üzerinden gerekse belirtilen telefon numarasından araştırmacı ile iletişime geçebilecekleri belirtilmiştir. Katılımcıların soruları yanıtlama süresi, yaklaşık bir hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde hem betimsel analiz hem de içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırma sorusu ile ilgili kavramsal yapının önceden açık bir şekilde ortaya konulmasıdır yani veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu analiz, araştırmacının verilerden çok uzaklaşmasını veya verilerin içine girmesini gerektirmemektedir (Lambert & Lambert, 2012). Çalışmada betimsel analiz sonuçları yüzde ve frekanslara dönüştürülerek tablolştırılmıştır. İçerik analizi ise, metni analiz etmede kullanılan bir dizi farklı strateji için genel bir terimdir. Kullanılan sözcüklerin eğilimlerini ve kalıplarını, sıklıklarını, ilişkilerini, iletişim yapılarını ve söylemlerini belirlemek için metinsel bilgiyi keşfetmede kullanılan sistematik bir kodlama ve kategorize etme yaklaşımıdır (Vaismoradi, Turunen & Bondas, 2013). Bu analiz, nitel araştırma yöntemleriyle toplanan verilerin değerlendirilmesinde bilimsel bir yöntem

sağlar (Kondracki, Wellman & Amundson, 2002). Verilerin analizinde Colaizzi'nin; verilere aşına olma, önemli ifadeleri belirleme, anlamları formüle etme, temaları gruplama, kapsamlı açıklama geliştirme, temel yapıyı ortaya koyma ve temel yapıyı doğrulama olmak üzere yedi aşamalı modeli kullanılmıştır (Morrow, Rodriguez & King 2015; Phillips Pula, Strunk & Pickler 2011; Rebeiro, Foster, Hercelinskyj & Evans 2021). Bu şekilde tüm temalar gözden geçirilerek olguya ilişkin tam ve kapsayıcı bir açıklama ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik adımlarının sağlanmasında uzman görüşünün yanı sıra zengin betimleme stratejileri kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bunun için araştırmacı tarafından veriler tek tek incelenmiş ve eksiksiz olması sağlanmıştır. Katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar analiz edilirken kategori ve kodlar ne çok fazla geniş ne de kavramları dışarıda bırakacak kadar dar kapsamda ele alınmıştır. Temalar ve kategoriler arasındaki ilişkiler ortaya konulmuş ve ayrıntılı bir şekilde betimlemeler yapılmıştır. Araştırma kapsamı dışında bulunan iki katılımcı ile pilot görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanı sıra geçerlilik kapsamında araştırma süreci detaylı bir şekilde ele alınmış ve bulgular kısmında birebir alıntılara yer verilmiştir. Alıntılara yer verilirken katılımcıların adları gizli tutulmuş ve K1, K2, K3...şeklinde kodlanmıştır. Ayrıca analizde elde edilen veriler araştırmacı dışında bir akademisyen ve bir okul öncesi öğretmeni tarafından da kodlanmıştır. Yapılan bu kodlamalar Miles ve Huberman (1994)'nın formülü (Güvenirlik=Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) ile hesaplanmış olup kodlayıcılar arası uyum indeksi %94 olarak belirlenmiştir. Bu etkileşimli veri analizi süreci, öğretmenlerin öğrenme merkezlerine ilişkin algılarının incelenmesi yönünde çeşitli tema ve kategorileri ortaya çıkarmıştır.

Bulgular ve Yorum

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerine ait sonuçlar, tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1.

“Sınıflarda Öğrenme Merkezleri”nin Bulunma Durumu

	Kategoriler	n	f	%
Öğrenme Merkezleri	Dramatik oyun merkezi	48	41	19.61
	Blok merkezi	48	32	15.31
	Kitap merkezi	48	14	6.69
	Sanat merkezi	48	8	3.82
	Fen merkezi	48	3	1.43
	Müzik merkezi	48	2	0.95

Tablo 1’de öğretmenlerin sınıflarında öğrenme merkezlerinin bulunma durumuna ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede, öğretmenler sınıflarında dramatik oyun merkezinin (f=41, %19.61), blok merkezinin (f=32, %15.31), kitap merkezinin (f=14, %6.69), sanat merkezinin (f=8, %3.82), fen merkezinin (f=3, %1.43) ve müzik merkezinin (f=2, %0.95) yer aldığı ifade etmiştir.

Sınıflarda öğrenme merkezlerinin bulunma durumuna ilişkin görüşler şu şekildedir;

- *Kitap merkezi, sanat merkezi, blok merkezi, müzik merkezi ve dramatik oyun merkezi sınıfımda yer almaktadır. Fen merkezini bu seneki sınıfımda kullanamadım sebebi ise yeterince materyal olmamasıdır (K17).*
- *Tüm öğrenme merkezlerine yer veriyorum. Duruma göre yenilerini ekliyorum (K31).*
- *Fen, sanat, dramatik oyun, müzik, blok, kitap olmak üzere 7 tane merkez var (K36).*
- *Blok merkezi, dramatik oyun merkezi, kitap merkezi, müzik merkezi bulunmaktadır (K38).*

Tablo 2.

“Öğrenme Merkezlerini Oluştururken Dikkat Edilen Durumlar” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Öğrenme Merkezlerini Oluştururken Dikkat Edilenler	Çocuk özellikleri	Yaş ve gelişim seviyesi- ilgi alanı- gelişim özellikleri- hazırbulunmuşluk- ihtiyaç- yaş seviyesi	29
	Merkez özellikleri	Oturma alanı oluşturma- ortam- birbirinden ayrılmış olma- mesafe olması- konforlu	15
	Sınıf özellikleri	Fiziki şartlar- genişlik- kullanılabilir alan- olanaklar- estetik görünüm	14
	Materyal özellikleri	Fonksiyonel- farklı malzemeler- yaratıcılık- ilgi çekici- güncellenebilir olma	12
	Kazanım ve gösterge özellikleri	Uygunluk- belirli gün ve haftalar- günlük plan- öğrenme düzeyi- gelişimsel destek	10

Tablo 2’ye göre öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluştururken nelere dikkat edersiniz?” sorusuna verdikleri yanıtlar beş kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler çocuk özellikleri (f=20, %36.25), merkez özellikleri (f=15, %28.75), sınıf özellikleri (f=14, %17.5), materyal özellikleri (f=12, %15.00) ve kazanım ve gösterge özellikleri (f=10, %12.5) şeklindedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip olan çocuk özellikleri iken en az frekansa sahip olan ise kazanım ve gösterge özellikleri olduğu görülmektedir.

Öğrenme merkezlerini oluştururken dikkat edilen durumlara ilişkin görüşler şu şekildedir;

- *Birbirinden mümkün olduğunca bağımsız ve uygun genişlikte olmasına, görsel açıdan ilgi çekici olmasına, gereksiz materyaller bulunmamasına, uygun görseller içermesine, çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat ederim (K23).*
- *Öğrenme merkezlerini oluştururken sınıf mevcuduna dikkat ettim. Mevcut malzemelere ilave kendi imkânlarımla aldığım malzemeleri koymaya gayret*

ettim. Ayrıca sınıfı ikili kullandığımız için çocukların özel durumlarına göre de ayarlamaya çalıştım (K47).

- Öncelikle çocukların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundururum. Ardından kullanacağım materyallerin fonksiyonel olmasına, çocukların materyallere kolay erişebilir olmasına ve son olarak sınıfta estetik bir görüntünün olmasına dikkat ederim (K46).
- Sesli ve sessiz merkezlerin yanyana olmamasına dikkat ediyorum. Çocukların ulaşabileceği şekilde materyalleri diziyorum ışık alan noktalarda kitap merkezinin olmasına özen gösterdim. Etkinliklerin ve çocukların ilgi, ihtiyaç düzeylerine göre merkezleri düzenliyorum (K43)

Tablo 3.

“Öğrenme Merkezlerini Düzenleme Sıklıkları” Durumu

	Kategoriler	n	f	%
Öğrenme Merkezlerini Düzenleme Sıklıkları	Her dönem	48	17	36.95
	Her hafta	48	12	26.08
	Her ay	48	11	23.91
	Her gün	48	6	13.04

Tablo 3’e göre öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenleme sıklıklarına ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler incelendiğinde öğretmenler her dönem (f=17, %36.95), her hafta (f=12, %26.08), her ay (f=11, %23.91) ve her gün (f=6, %13.04) olmak üzere öğrenme merkezlerini düzenlediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenme merkezlerini düzenleme sıklıklarına ilişkin görüşler şu şekildedir;

- *Hemen hemen her gün düzenlerim. Bu düzenlememe genelde günlük eğitim akışı yön verir. Ayrıca çocukların en çok vakit geçirdiği merkezlere yönelik de düzenlemelerimi gerçekleştiririm. Buna yönelik materyal ekler ya da eksiltirim (K19).*
- *Geçici merkez oluşturmam gerekiyorsa etkinlik planına bağlı ortalama 3-4 haftada bir değişiklik yaparım (K28).*
- *Genelde dönem başı ve sonu ama ihtiyaç duyulan merkezlerde gerekli değişim ve eklemeleri aylık düzenlemeler yaparak düzenleniyorum (K34).*
- *Her hafta genellikle düzenlerim. İhtiyaç oldukça da değişebilir (K13).*

Tablo 4.

“Öğrenme Merkezlerinde Ortalama Oynama Süresi” Durumu

	Kategoriler	n	f	%
	0-30 dakika	48	29	60.41

31-60 dakika	48	12	25.00
61 dakika ve üzeri	48	7	14.58

Tablo 4’te öğretmenlerin öğrenme merkezlerinde ortalama oyun süresine ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler incelendiğinde öğretmenler 0-30 dakika (f=29, %60.41), 31-60 dakika (f=12, %25.00) ve 61 ve üzeri (f=7, %14.58) olmak üzere çocukların öğrenme merkezlerinde oyun oynadıklarını ifade etmiştir.

Öğrenme merkezlerinde ortalama oyun oynama süresine ilişkin görüşler şu şekildedir;

- *Özellikle blok merkezinde ve dramatik oyun merkezinde yarım saat olabiliyor. Diğerlerinde çok daha az oluyor. Ortalama bir buçuk saat (K12).*
- *Bu süre günlük eğitim akışına göre değişiklik göstermektedir. Ortalama 30-35 dakika arası değişiklik göstermektedir (K47).*
- *Dönüşümlü olarak oynuyorlar. Ortalama 1 bir buçuk saat değişebilir (K45).*
- *Güne başlama zamanında çocuklara toplamda 1 saat merkezlerde vakit geçirmelerine izin veriyorum. İhtiyaçlarına göre sürede değişiklik gösterse de genellikle bu saati geçmiyor (K18).*

Tablo 5.

“Öğrenme Merkezlerini Daha Etkin Kullanabilme” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
Öğrenme Merkezlerini Daha Etkin Kullanabilme	Dikkat/İlgi çekici	İlgi çekici materyaller-güncel olması-farklı materyaller-artık malzemeler-görsel yerleştirme-uygun materyaller	37
	Yönerge/Yönlendirme	Çeşitli yönergeler- dizayn tasarlama-etkinlikler-takip çizelgesi-sorular sorma	15
	Günlük plan ile ilişkilendirme	Kavram kazanımı-etkinlik düzenleme-değişiklik yapma-ilgi çekici materyal ekleme-etkinlikleri merkezlere asma	9
	Öğretmen katılımı sağlama	Soru sorma-etkin katılım-dikkat çekme	6

Tablo 5’e göre, öğretmenlerin öğrenme merkezlerini daha etkin kullanabilmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri yanıtlar dört kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler dikkat/ilgi çekici (f=37, %55.22), yönerge/yönlendirme (f=15, %22.38), günlük plan ile ilişkilendirme (f=9, %13.43) ve öğretmen katılımı sağlama (f=6, %8.95) şeklindedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip olan dikkat/ilgi çekici iken en az frekansa sahip olan ise öğretmen katılımı sağlama olduğu görülmektedir.

Öğrenme merkezlerini daha etkin kullanabilmeye ilişkin görüşler şu şekildedir;

- Özellikle öğrenme merkezlerini aydınlık, sessizlik, konum, materyal ve günün etkinliğine uygun olacak şekilde daha verimli hale getirmeye çalışırım (K35).
- Öğrenme merkezlerine daha etkin kullanmaları için dikkatlerini o merkeze çekiyorum, yeni materyaller ekliyorum, ya da çıkardığım materyallerin ne olduğunu sorarak dikkatlerini çekiyorum. Ayrıca merkezlere olan ilgilerinin azaldığını fark ettiğimde o merkezde ben kendim vakit geçirmeye başlıyorum çocuklar beni görünce o merkeze doğru ilgileri değişiyor (K8).
- Genellikle kendim materyal oluşturup o materyalleri çocuklara dikkatlerini çekecek şekilde sunuyorum. Ardından gerekli öğrenme merkezine yerleştiriyorum ya da var olan materyalleri daha farklı nasıl kullanabilecekleri konusunda istişare edip geliştirdiğimiz cevaplar doğrultusunda kullanmalarını sağlıyorum (K16).
- Doğal materyaller kullanmaya özen gösteriyorum, çocukların ilgisini çekebilecek, onların öğrenmelerine katkı sağlayacak bir merkez olmasına dikkat ediyorum. Sınıfımın fiziksel koşullarına uygun olması da önemli

	Kategoriler	n	f	%
Öğrenme Merkezlerine İlgili Gösterme	Blok merkezi	48	37	38.54
	Dramatik oyun merkezi	48	32	33.33
	Sanat merkezi	48	14	14.58
	Fen merkezi	48	8	8.33
	Kitap merkezi	48	3	3.12
	Müzik merkezi	48	2	2.83

(K10).

Tablo 6.

“Öğrenme Merkezlerine İlgili Gösterme” Durumu

Tablo 6’da öğretmenlerin çocuklar yoğun bir şekilde ilgi gösterdikleri öğrenme merkezlerine ilişkin verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmeler incelendiğinde öğretmenler; blok merkezi (f=37, %38.54), dramatik oyun merkezi (f=32, %33.33), sanat merkezi (f=14, %14.58), fen merkezi (f=8, %8.33), kitap merkezi (f=3, %3.12) ve müzik merkezinin (f=2, %2.83) çocukların gün içinde ilgi gösterdikleri öğrenme merkezleri olduğunu belirttikleri görülmektedir.

Tablo 7.

“Merkezlerin Tercih Edilme Nedenleri” Teması, Kategorileri ve Kodları

Tema	Kategoriler	Kodlar	f
------	-------------	--------	---

Merkezlerin Tercih Edilme Nedenleri	Rahat olma/İletişim açısından	En rahat hissettikleri-enerji atımı-rahat ifade etme-paylaşımında bulunma-etkileşimde bulunma	20
	Yaratıcılık açısından	Yaratıcı çalışmalar-özgün ürünler oluşturma-inşa etme-hayal gücü-üretme	12
	Materyal açısından	En fazla materyal-renkli oyuncaklar-materyal çeşitliliği-oyuncak temalı-farklı oyuncaklar	11
	Merak açısından	İlgi duyma-mış gibi yapma-araştırmacı olma- somut nesnelere inceleme yapma	9
	Cinsiyet açısından	İlgi yönelmesi-kız olma-erkek olma	6

Tablo 7'ye göre merkezlerin tercih edilme nedenlerine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtlar beş kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler rahat olma/iletişim açısından (f=20, %34.48), yaratıcılık açısından (f=12, %20.68), materyal açısından (f=11, %18.98), merak açısından (f=9, %13.23) ve cinsiyet açısından (f=6, %10.34) şeklindedir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde en yüksek frekansa sahip olan rahat olma/iletişim açısından iken en az frekansa sahip olan ise cinsiyet açısından olduğu görülmektedir.

Öğrenme merkezlerine ilgi gösterme durumuna ve bu merkezlerin tercih edilme nedenine ilişkin görüşler şu şekildedir;

- *Daha çok blok merkezine ilgi gösteriyor benim çocuklarım. Yapboz inşa bloklar çok hoşlarına gidiyor. Sınıfın geneli erkeklerden olduğu için yoğunluk orda oluyor. Oradaki materyallerle kendilerince oyun alanları binalar kuleler çiflikler kuruyorlar. Bir şey inşa etmek hoşlarına gittiği için aktif olarak orda olduklarını düşünüyorum (K1).*
- *Dramatik oyun merkezindeki materyalleri ve blok merkezleri materyalleri işlevleri dışında kullanarak hayal güçlerini zorlayan oyunlar kurmaları çok hoşlarına gidiyor. Sınıf küçük olduğu için ve blok ve dramatik oyun merkezi yan yana olduğu için zaman zaman iki merkezi birleştirebiliyoruz bu en önemli etken ve çocuklar birlikte çok güzel organize oluyorlar rol dağılımı yapıyorlar (K3).*
- *Çocuklar en çok blok merkezine ve dramatik oyun merkezine ilgi gösteriyorlar. Çünkü oradaki malzemelerle daha rahat oyun kuruyorlar ve daha eğlenceli geliyor onlara (K40).*
- *Çoğunlukla blok merkezi, dramatik oyun merkezi ve sanat merkezi daha çok tercih ediliyor. Buna daha az oranla fen merkezi de tercih ediliyor. Bu*

merkezlerin tercih edilme sebebini ise çocukların kendilerini gerçek hayatta bütünleştirme ilgisi olarak gözlemledim. Ayrıca bu merkezler çocukların kendilerini en iyi ve özgürce ifade edebildikleri ortamı sağlıyor. Bundan ötürü bu merkezler tercih edilmektedir (K22).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada öğretmenlere, sınıflarında öğrenme merkezi bulunma durumu sorulmuştur. Öğretmenlerden elde edilen veriler sonucunda; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun sınıflarında dramatik oyun merkezine yer verdikleri, çok az bir kısmının ise müzik merkezine yer verdikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda Orcan Kaçan vd. (2021) yaptıkları çalışmada sınıflarda en çok yer alan öğrenme merkezlerinin blok, müzik, kitap, dramatik oyun ve fen merkezi olarak belirtirken, Güzelyurt vd. (2019) ise yaptıkları çalışmada mevcut öğrenme merkezlerinin bulunma durumunu dramatik oyun, kitap ve fen merkezi olarak belirtmiştir. Ramazan vd. (2018), bütün sınıflarda blok merkezi, müzik merkezi ve dramatik oyun merkezinin bulunduğunu ortaya koyarken Aysu ve Aral (2016) ise yaptıkları çalışmada fen merkezinin 6 sınıfta, dramatik oyun merkezinin 4 sınıfta ve blok merkezinin ise sadece 2 sınıfta bulunduğunu ortaya koymuşlardır. İlgili alan yazın incelendiğinde ise; sınıflarda blok ve sanat merkezinin bulunma durumunun diğer merkezlere oranla daha fazla olduğu ifade edilmektedir (Aktın & Aşçı, 2021). Bununla birlikte erken çocukluk uzmanları çocuklar için sınıflarda öğrenme merkezlerinin kullanılmasını pek çok nedeninin olduğunu açıklamışlardır. Nedenler dikkate alındığında merkezlerin çocuklara seçim yapma, başkalarıyla çalışma, uygulamalı etkinliklere ve öğrenmeye tamamen katılma gibi fırsatlar sağladığı belirtilmektedir. Buna karşılık geleneksel sınıf formatlarının, çocukların öğrenmeye yönelik etkin katılımını engelleyebileceği, davranışlarının sorumluluğunu almalarının önüne geçebileceği ve okula gitmeyi genel olarak tatsız bir deneyim haline getirebileceği ileri sürülmektedir (Bottini & Grossman, 2005). Ayrıca nitelikli öğrenme merkezleri sunmanın, her çocuğun gelecekteki eğitimsel gelişimi için etkili olacağı ve her birinin yaşamları boyunca başarılı olmasını destekleyeceği de açıklanmaktadır (Gartner, 2010). Yapılan çalışmalar ve ilgili alan yazın gözden geçirildiğinde bu çalışma ile paralellik gösterdiği düşünülebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul öncesi dönemdeki çocuk için eğitim ortamının ne kadar önemli olduğunun farkında olması gerekir. Öğretmenlerin sınıflarında belli merkezler üzerinde odaklanmasından ziyade merkezlerin her birinin farklı amaçlara hizmet ettiği düşüncesinden yola çıkarak tüm merkezlere dengeli bir şekilde yer vermesi gerektiği düşünülebilir.

Öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluştururken dikkat edilen durumlar temasına ilişkin verdikleri yanıtlar incelendiğinde çocuk özellikleri, merkez özellikleri, sınıf özellikleri, materyal özellikleri ile kazanım ve gösterge özellikleri olmak üzere yanıtların beş kategoride toplandığı görülmektedir. En yüksek frekansa

sahip olan çocuk özellikleri iken en az frekansa sahip olan ise kazanım ve göstergeler kategorisi olarak belirlenmiştir. Sak vd. (2023) yaptıkları çalışmada öğretmenler sınıflarında öğrenme merkezlerini düzenleme konusunda çocukların ve öğrenme merkezlerinin özelliklerini, merkezlerdeki materyalleri, okul öncesi müfredatının amaçlarını, kendi öğretim hedeflerini ve sınıf akışını/hareketini dikkate aldıklarını dile getirmiştir. Özbay Karlıdağ (2021) yaptığı çalışmada öğrenme ortamı oluştururken öncelikle çeşitli ve zengin materyaller içermesi, materyallerin çocukların kolayca ulaşabilecekleri şekilde öğrenme ortamına yerleştirilmesi ve öğrenme ortamının yeterli büyüklükte, temiz, düzenli ve sıcaklık, ışık, ses, havalandırma gibi özellikler açısından uygun niteliklere sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Yapılan başka bir çalışmada ise öğretmenler, çocukların yaş ve gelişim özelliklerini dikkate alarak öğrenme merkezlerini oluşturduklarını belirtmişlerdir (Erşan, 2011; Özyürek & Kılınç, 2015). Bununla birlikte Okul Öncesi Eğitim Programı'nda belirtildiği gibi öğretmenin, sınıfın fiziki özelliklerini ve çocuk sayısını dikkate alarak öğrenme merkezlerinde çocukların bireysel gereksinim ve ilgilerine göre düzenlemeler yapacağı vurgulamaktadır (MEB, 2013). Yine ilgili alan yazın incelendiğinde öğrenme ortamının çocukların bireysel farklılıklarına, ilgi ve gereksinimlerine göre hazırlanması gerektiği yönünde ifade edilmektedir (Özbay Karlıdağ, 2021). Öte yandan öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluşturmasında çocuk sayısının, mekânın büyüklüğünün, çocukların ilgi ve eğitsel gereksinimlerinin etkili olduğu belirtilmektedir (Orcan Kaçan vd., 2021). Aynı zamanda çocuğun aktif öğrenme sürecini harekete geçiren bir öğrenme ortamı oluşturmak için sınıfın özelliklerinden olabildiğince yararlanılmalı ve elverişli bir ortam oluşturulması gerektiği ifade edilmektedir (Shaari & Ahmad, 2016). Bu bağlamda ilgili çalışmalar ve alan yazın gözden geçirildiği elde edilen bilgilerin bu çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Bu noktada öğretmenlerin öğrenme merkezlerini oluştururken en çok çocukların özelliklerini dikkate almaları uygulanan programın çocukların gelişim özelliklerinin yanı sıra ilgi ve gereksinimlerini dikkate alan bir yanının olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrenme merkezlerini düzenleme sıklıkları durumuna ilişkin veriler incelendiğinde öğretmenlerin her dönem, her hafta, her ay ve her gün olmak üzere yanıtlar verdikleri belirlenmiştir. Sak vd. (2023) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin merkezleri düzenleme sıklığını, ayda birden fazladan hiç yapmamaya kadar oldukça geniş bir aralıkta olduğunu saptamıştır. Orcan Kaçan vd. (2021) çalışmalarında öğretmenlerin öğrenme merkezlerini en çok dönem içinde bir kez düzenlediklerini ifade etmiştir. Aynı zamanda Aysu ve Aral (2016), yaptıkları çalışmada öğretmenlerin öğrenme merkezlerini düzenleme sıklıklarını ayda bir, dönemde bir, iki haftada bir, iki ayda bir olarak belirtmişlerdir. Erşan (2011) yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenme merkezlerini değiştirme sıklıklarını çocukların merkezlere olan ilgisine göre, günlük plana göre, ayda bir ve on beş günde bir olarak düzenlediklerini bulmuştur. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenme merkezlerinin öğretmen tarafından günlük olarak kontrol edilmesi ve bu doğrultuda

gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Orcan Kaçan vd., 2021). Öğretmenler, çocukların öğrenim ortamını genişletmede, desteklemede ve zengin bir ortam tasarlamada oldukça önemli bir rol üstlenmektedir (Tu, 2006). Bulgular incelendiğinde öğretmenlerin öğrenme merkezlerini her dönem düzenlemeleri, değişiklik yapmak için yeterli zamanı ayıramadıkları ya da bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadıkları söylenebilir.

Öğrenme merkezlerinde ortalama oyun süresi dikkate alındığında öğretmenler 0-30 dakika, 31-60 dakika ve 61 dakika ve yukarısı olmak üzere çocukların öğrenme merkezlerinde oyun oynadıklarını ifade etmiştir. Koçyiğit ve Fırat (2020) yaptıkları çalışmada öğretmenleri sınıf ortamında oyun zamanında gözlemlemiş ve ayrılan sürenin 17 dakika ile iki saat 25 dakika arasında değiştiğini bulmuştur. Demirci ve Şıvgın (2017) yaptıkları çalışmada öğrenme merkezlerindeki oyun süresine ilişkin öğretmenlerin verdikleri yanıtların en çok 60-90 dakika arasında olduğunu belirtmiştir. Ogelman (2014) çalışmasında öğretmenlerin yaklaşık yarısının çocukların oyun oynama süresinin ortalama 1-1,5 saat sürdüğünü, yine Özdemir (2014) tarafından yapılan çalışmada serbest zaman etkinliklerinin süresinin yaklaşık 45 dakika ile 1 saat arasında değiştiğini ortaya koymuştur. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenme merkezlerinde oynanan süresinin 1,5-2 saatlik bir süreci kapsadığı ifade edilmektedir (Özyürek & Aydoğan, 2011). Bu bağlamda araştırma bulguları ve ilgili alan yazın gözden geçirildiğinde öğrenme merkezlerinde ortalama oyun sürelerinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların okul öncesi eğitimde günlük eğitim akışına yönelik belli bir sürenin olmayışı, öğretmenlerin bu noktada esnek bırakılmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğrenme merkezlerini daha etkin kullanabilme temasına ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde; dikkat/ilgi çekici, yönerge/yönlendirme, günlük plan ile ilişkilendirme ve öğretmen katılımı sağlama olarak dört kategori belirlenmiştir. Bu kategorilerden en yüksek frekansa sahip olan dikkat/ilgi çekici iken en az frekansa sahip olan ise öğretmen katılımı sağlama olduğu görülmektedir. Orcan Kaçan vd., (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin çoğunluğunun öğrenme merkezlerini daha etkin kullanmasını sağlamak için yeni materyaller ekleme ve merkezleri güncelleme yönünde stratejiler kullandıklarını belirtmişlerdir. Çocuklar kendi davranışlarını yönlendirmede zorluk yaşadıklarında, öğretmen tarafından yönergeler verilirken aynı zamanda çocuğa sınırlar ve kurallar koyabilmektedirler (Pattillo & Vaughan, 1992). Bunun yanı sıra eğitim ortamının, çocuklar için ilgi çekici ve destekleyici olması önemlidir. Bunun için öğretmenler, öğrenme merkezlerini hedefler doğrultusunda güncelleyip zenginleştirmelidir. Çünkü bu durumun çocuklar üzerinde pozitif yönde etkilerinin olduğu vurgulanmaktadır (Çelebi Öncü, 2017). Bu bağlamda öğretmenlerin öğrenme merkezlerinin öneminin bilinci olmalarından dolayı öğrenme merkezlerini daha etkin kullanmaya yönelik farklı stratejiler kullanmaya çalıştıkları söylenebilir.

Çocukların öğrenme merkezlerine ilgi gösterme durumu incelendiğinde sırasıyla blok, dramatik oyun, sanat, fen, kitap ve müzik merkezi olarak belirlenmiştir. Orcan Kaçan vd., (2021) çalışmalarında çocukların daha çok blok merkezinde ve ardından dramatik oyun merkezinde, en az ise müzik ve fen merkezinde vakit geçirdikleri saptanmıştır. Koçyiğit ve Fırat (2020) yaptıkları araştırmada çocukların çoğunlukla blok ve dramatik oyun merkezinde oynadıklarını belirtmişlerdir. Ramazan vd., (2018) yaptıkları çalışmada blok merkezinin en çok ilgi gösterilen merkez olduğu, en az ise müzik merkezinin olduğu bulunmuştur. Aysu ve Aral (2016) tarafından yapılan çalışmada çocukların yoğun bir şekilde ilgi gösterdikleri öğrenme merkezlerine yönelik öğretmenlerin verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde ilk sırada blok merkezinin daha sonra ise dramatik oyun merkezinin geldiği belirtilmiştir. Erşan (2011) ise öğretmenlerin çocukların en çok evcilik köşesine ardından blok köşesine, en az ise müzik köşesine ilgi gösterdiklerini tespit etmiştir. İlgili araştırmalar, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu bağlamda çocukların daha çok blok merkezine ilgi göstermelerinin bu merkezde genellikle materyal çeşitliliğinin fazla olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca burada bulunan materyallerin çoğunun açık uçlu olması çocukların hayal güçlerini daha çok kullanmalarını sağlayabilir. Bu durumda tercih edilme durumunu ortaya çıkarmış olabilir. Müzik merkezinin en az ilgi gösterilen merkez olması ise bu merkezde bulunan materyallerin yetersizliğinden, daha çok yapılandırılmış olmasından ve materyallerin ses çıkarma özelliğinden dolayı öğretmenlerin bu merkez için biraz daha kısıtlayıcı davranmaları gösterilebilir. Çocukların sürekli olarak değişen ve gelişen ilgi ve gereksinimleri dikkate alınarak tüm merkezlerin daha çekici hale getirilmesi ile tercih edilme olasılıkları artırılabilir.

Son olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda merkezlerin tercih edilme nedenleri temasına ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde rahat olma/iletişim, yaratıcılık, materyal, merak ve cinsiyet açısından olmak üzere beş kategoride toplandığı görülmektedir. Bu kategorilerden en yüksek frekansa sahip olan rahat olma/iletişim açısından iken en az frekansa sahip olan ise cinsiyet açısından olduğu görülmektedir. Aysu ve Aral (2016) çalışmalarında öğretmenler çocukların en çok ilgi gösterdikleri öğrenme merkezine farklı, yaratıcı şeyler yapma ve üretme, yapı-ınşa oyunlarını sevme, kız ve erkek çocukların beraber oynama, gerçeğe benzeme, serbest olma ve kendilerini ifade edebilme için ilgi gösterildiğini ifade etmişlerdir. Erşan (2011) ise çalışmasında öğretmenler çocukların ilgi köşelerinde/öğrenme merkezlerinde hareketli olmayı sevme ve grup olarak oynama durumundan kaynaklı tercih etme nedenleri olarak belirtmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde öğrenme merkezlerinin tercih edilme durumu cinsiyete göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir (Goble, Martin, Hanish & Fabes, 2012). Yapılan benzer bir çalışmada ise küçük çocukların oyuncak seçimleri incelendiğinde cinsiyete göre farklılaşma gözlemlenmiştir (Freeman, 2007). Sonuç olarak ilgili araştırmalar ve alan yazın bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu bağlamda öğrenme merkezlerinde bulunan materyallerin cinsiyetler arası ayrımcılığa vurgu yapan materyaller olduğu söylenebilir. Ayrıca çocukların merkezlerde diledikleri gibi özgür bir şekilde

etkinlikler yapmaları ve bunu yaparken de grup arkadaşları ile iletişimde bulunmalarına olanak tanınmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada sonuçları kapsamında bazı öneriler verilebilir. Okul öncesi eğitim sınıflarının fiziksel koşulları iyileştirilerek standartlara uygun hale getirilebilir. Her öğrenme merkezinin amacının farklı olmasından yola çıkarak öğretmenler tarafından sınıfta en az yer verilen müzik merkezi kapsamında öğretmenlere bu merkezi etkin kullanabilecekleri yönde çeşitli eğitimler düzenlenebilir. Öğretmenlere öğrenme merkezlerini amacına ve önemine göre düzenlemeleri ve kullanmaları için örnek uygulamalar gösterilebilir. Ayrıca öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'nda belirtilen nitelikte öğrenme merkezlerini oluşturabilmeleri ve farkındalık kazanabilmeleri için üniversiteler ve Milli Eğitim Müdürlükleri arasında işbirliği içinde düzenli ve tam katılımın sağlandığı gerekli hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Nitel bir çalışma şeklinde yürütülen bu araştırma nicel yöntemlerle de desteklenerek derinlemesine araştırmalar yapılabilir.

Verilen önerilerin yanı sıra çalışma bazı sınırlılıklara sahiptir. Bu çalışmada, nitel araştırma deseninde tasarlandığı için, sonuçların genellenememesi temel sınırlılıklardan biridir. Bunun yanı sıra verilerin Google Form aracılığıyla toplanması ve öğretmenlerin yanıtlarının görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri yanıtlarla sınırlı kalmasıdır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışma tek yazar tarafından yürütüldüğünden dolayı çıkar çatışması söz konusu değildir. Tüm etik kurallar dikkate alınmıştır.

Kaynakça

- Aktın, K., & Aşçı, A. (2021). Okul öncesi sınıflarında öğrenme merkezlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 57-66.
- Alase, A. (2017). The interpretative phenomenological analysis (IPA): A guide to a good qualitative research approach. *International Journal of Education Literacy Studies*, 5(2), 9-19. doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.5n.2p.9
- Aysu, B., & Aral, N. (2016). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri hakkındaki görüş ve uygulamalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(5), 2561-2574.
- Bottini, M., & Grossman, S. (2005). Center-based teaching and children's learning: The effects of learning centers on young children's growth and development. *Childhood Education*, 81(5), 274-277. doi.org/10.1080/00094056.2005.10521305
- Cooper, A. (1981). Learning centers: What they are and aren't. *Academic Therapy*, 16(5), 527-531.
- Cosgrove, M. S. (1992). *Inside Learning Centers*. Retrieved 8.07.2023 from <https://eric.ed.gov/?id=ED356875>
- Çelebi Öncü, E. (2017). Okul öncesi çocuklarının sınıflarında yapılandırıldıkları öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 733-746.
- Davies, D., Jindal Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P., & Howe, A. (2013). Creative learning environments in education-A systematic literature review. *Thinking skills creativity*, 8, 80-91. doi.org/10.1016/j.tsc.2012.07.004

- Demirci, F. G., & Şıvgın, N. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezleri ile ilgili uygulama ve görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(18), 271-292. doi.org/10.7827/TurkishStudies
- Dodge, D. T., Heroman, C., Colker, L. J., & Bickart, T. S. (2002). The Learning Environment. In T. S. Bickart (Ed.), *The creative curriculum for preschool* (Fifth ed., Vol. 1, pp. 67-72). Teaching Strategies.
- Durmuşoğlu, M. C. (2008). An examination of the opinions of preschool teachers about preschool learning settings in their schools. *Eurasian Journal of Educational Research*, 32, 39-54.
- Dülgeroğlu, T. Ş., & Günindi, Y. (2022). Okul Öncesi Eğitim kurumlarında öğrenme merkezlerinin sınıflara yansımaları: Aksaray İli örneği. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 79-97. doi.org/10.38122/ased.61.5
- Erşan, Ş. (2011). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilgi köşelerinde serbest oyun etkinlikleri ile ilgili görüş ve uygulamalarının incelenmesi* (Tez No. 298406) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi-Ankara].Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Flick, U. (2007). *Designing qualitative research* (U. Flick, Ed.). The Sage Publications Ltd.
- Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages, or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34, 357-366. doi.org/10.1007/s10643-006-0123-x
- Gartner, D. (2010). *The importance of early childhood learning centers* [Master of Science in Education Degree, Martin Luther College, New Ulm, MN].
- Goble, P., Martin, C. L., Hanish, L. D., & Fabes, R. A. (2012). Children's gender-typed activity choices across preschool social contexts. *Sex Roles*, 67, 435-451. doi.org/10.1007/s11199-012-0176-9
- Güzelyurt, T., Dayanan, F., Çakır, S., & Ahmetoğlu, A. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin öğrenme merkezlerine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Ders Kitapları ve Eğitim Materyalleri Dergisi*, 2(1), 62-75.
- Kıldan, A. O. (2007). Okul öncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 501-510.
- Koçyiğit, S., & Fırat, Z. (2020). Anaokullarında uygulanan oyun zamanı etkinliklerinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 7(2), 207-228. doi.org/10.30900/kafkasegt.749388
- Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: Review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of nutrition education behavior*, 34(4), 224-230.
- Lambert, V. A., & Lambert, C. E. (2012). Qualitative descriptive research: An acceptable design. *Pacific Rim international journal of nursing research*, 16(4), 255-256.
- Li, Y. L. (2006). Classroom organization: Understanding the context in which children are expected to learn. *Early Childhood Education Journal*, 34, 37-43. doi.org/10.1007/s10643-006-0120-0
- Mason, J. (2002). *Qualitative Researching* (Second ed.). SAGE Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı-MEB. (2013). *Okul öncesi eğitim programı*. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Metin, Ş. (2017). Investigation of the practices in learning centers of pre-school education institutes. *Turkish Journal of Education*, 6(1), 1-16. doi.org/10.19128/turje.267357
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second ed.). Sage Publications.
- Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The psychologist*, 28(8), 643-644.

- Obilor, E. I. (2023). Convenience and purposive sampling techniques: Are they the same. *International Journal of Innovative Social Science Education Research*, 11(1), 1-7.
- Ogelman, H. G. (2014). Okul öncesi eğitim kurumlarında serbest zaman etkinliklerinin gözlemlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(26), 125-138.
- Opdenakker, R. (2006). Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. *Forum Qualitative Sozialforschung= Forum: Qualitative Social Research (FQS)*, 7(4), Art 11.
- Orcan Kaçan, M., Ddedeoğlu, N., Karayol, S., & Kimzan, İ. (2021). Okul öncesi sınıflarda öğrenme merkezlerinin incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 436-451. doi.org/10.21666/muefd.761825
- Özbay Karlıdağ, I. (2021). Creating Learning Environments in Preschool Classrooms: Perspectives of Pre-service Preschool Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 17(3), 327-342.
- Özdemir, S. (2014). 5-6 Yas grubu çocukların serbest zaman etkinliklerindeki oyun ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi. *Journal of Educational Science*, 2(2), 1-15.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Annan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 58-66.
- Özsırkıntı, D., Akay, C., & Bolat, E. J. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim programı hakkındaki görüşleri Adana ili örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 313-331.
- Özyürek, A., & Aydoğan, Y. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin serbest zaman etkinliklerine ilişkin uygulamalarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (22), 41-58.
- Özyürek, A., & Kılınç, N. (2015). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki öğrenme merkezlerinin çocukların serbest oyun davranışları üzerine etkisi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 125-138.
- Pattillo, J., & Vaughan, E. (1992). *Learning Centers for Child-Centered Classrooms*. NEA Early Childhood Education Series. Washington: National Education Association.
- Pellegrino, A. M. (2007). *How can learning centers be used to support classroom instruction and promote critical thinking in a kindergarten classroom?* [Master's Thesis, Rowan University-Glassboro].
- Petrakos, H., & Howe, N. (1996). The influence of the physical design of the dramatic play center on children's play. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(1), 63-77.
- Phillips Pula, L., Strunk, J., & Pickler, R. H. (2011). Understanding phenomenological approaches to data analysis. *Journal of Pediatric Health Care*, 25(1), 67-71. doi.org/10.1016/j.pedhc.2010.09.004
- Ramazan, O., Arslan Çiftçi, H., & Tezel, M. (2018). Okul öncesi sınıflarındaki öğrenme merkezlerinin durumunun belirlenmesi ve öğretmenlerin öğrenme merkezleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 213-233.
- Rebeiro, G., Foster, K., Hercelinskyj, G., & Evans, A. (2021). Enablers of the interpersonal relationship between registered nurses and students on clinical placement: A phenomenological study. *Nurse Education in Practice*, 57, 1-6. doi.org/10.1016/j.nepr.2021.103253
- Sak, R., Şahin-Sak, İ. T., Öneren-Şendil, Ç., & McHale, J. (2023). Learning Centers in Turkish Preschools: A Phenomenological Study. *International Journal of Early Childhood*, 1-30. doi.org/10.1007/s13158-023-00351-4
- Samur Öztürk, A., & İnal Kızıltepe, G.(2018). An Investigation of Learning Centres for Effective Learning. *Recent Researches in Education*, (Edit. Recep Efe, Irina Koleva and Emin Atasoy). Cambridge Scholars Publishing.

- Sanoff, H. (1995). *Creating Environments for Young Children*. Raleigh: School of Design at North Carolina State University.
- Seggie, F. N., & Bayyurt, Y. (2017). *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları*. Anı Yayıncılık.
- Shaari, M. F., & Ahmad, S. S. (2016). Physical learning environment: Impact on children school readiness in Malaysian preschools. *Procedia-Social Behavioral Sciences*, 222, 9-18. doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.05.164
- Tu, T. (2006). Preschool science environment: What is available in a preschool classroom? *Early Childhood Education Journal*, 33, 245-251. doi.org/10.1007/s10643-005-0049-8
- Uyanık Aktulun, Ö., & İnal Kızıltepe, G. (2018). Using Learning Centers to Improve the Language and Academic Skills of Preschool Children. *World Journal of Education*, 8(6), 32-44.
- Vaismoradi, M., Turunen, H., & Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing health sciences*, 15(3), 398-405. doi.org/10.1111/nhs.12048
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (6. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Genişletilmiş Baskı)*. Seçkin Yayınevi.
- Zainal, Z. (2007). Case study as a research method. *Jurnal kemanusiaan*, 5(1), 1-7.

Extended Abstract

It is noteworthy how important it is for teachers to design learning centers based on children's educational needs. In order to support the holistic development of children, it is important to provide an educational environment that will meet their educational needs. It gains importance in terms of ensuring that teachers reach the purpose of education programs by preparing qualified educational environments. In order for education programs to reach their goals, educational environments should be arranged in a way that includes learning centers. For this reason, it is extremely important that the learning centers in the pre-school education program are planned and implemented very carefully by the teachers. Considering that the arrangement of educational environments is an effective factor in increasing the quality of the program, it is especially important to reveal the arrangement and use of learning centers. Because the role of teachers in organizing learning centers and encouraging children to use them is undeniable. From this point of view, the research was carried out in order to reveal the opinions of preschool teachers about learning centers.

The study was carried out in the case study pattern, which is a qualitative research model. The study group of the research; In the 2022-2023 academic year, a total of 48 teachers working in independent kindergartens and kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in different regions of Turkey were formed. Convenience sampling method was used to determine the study group of the research.

“General Information Form” and “Opinion Form for Learning Centers” were used as data collection tools in the research. The demographic characteristics of the participants were included in the general information form. On the other hand, in the form of determining the opinions about the learning centers, it was designed as a semi-structured form in order to emphasize the perceptions of the participants about the learning centers. That is, it was created to explore the research question of the study. This form has been prepared online via Google forms. The draft form was presented to the opinion of two experts in the field of pre-school education. In line with the feedback from the experts, some changes were made in the questions. A pilot application was conducted to test the comprehensibility of the prepared questions. Then, minor changes were made to the wording and ordering of a few questions to facilitate the flow of the interview. The form has been given its final shape.

During the data collection process, the data was conducted in accordance with the Declaration of Helsinki. The researcher communicated with the participants and informed them about the purpose and process of the research. It has been explained that the data will be collected anonymously and used only for scientific purposes, since the data will be based on the principle of confidentiality. Interviews with the participants were conducted asynchronously in written form. Because the participants work in different cities and it is not possible to meet all the participants face to face. For this reason, the data collection tool prepared via the Google form was sent to the participants as an e-mail. After sending the form to the participants, the researcher contacted the participants again and asked them to examine the questions in the form. In addition, it has been stated that they can contact the researcher either via e-mail or via the phone number specified when there is a situation they want to consult. It took about one week for the participants to answer the questions. After the researcher sent the form to the participants, he contacted the participants again and asked them to examine the questions in the form. In addition, it has been stated that they can contact the researcher either via e-mail or via the phone number specified when there is a situation they want to consult. It took about one week for the participants to answer the questions.

Both descriptive and content analysis methods were used in the analysis of the data. In the study, descriptive analysis results were converted into percentages and frequencies and tabulated. In the content analysis, Colaizzi; A seven-stage model was used: familiarization with data, identifying important statements, formulating meanings, grouping themes, developing comprehensive explanations, revealing the basic structure, and verifying the basic structure. In addition to expert opinion, rich descriptive strategies were used to ensure the validity and reliability steps of the study. For this, the data were examined one by one by the researcher and ensured that they are complete. While analyzing the answers given by the participants, the categories and codes were neither too broad nor too narrow to exclude the concepts. Relationships between themes and categories were revealed and detailed descriptions were made. Pilot interviews were conducted with two participants who were out of

the scope of the research. In addition, the research process was discussed in detail within the scope of validity and one-to-one quotations were included in the findings section. While the quotations were included, the names of the participants were kept confidential and coded as P1, P2, P3.... In addition, the data obtained in the analysis were coded by an academician and a preschool teacher besides the researcher. This interactive data analysis process revealed various themes and categories for examining teachers' perceptions of learning centers.

As a result of the research; While the teachers stated that they mostly included the dramatic game center and the least music center in the classroom environment, they stated that they mostly organized the learning centers every semester. They stated that they mostly consider the characteristics of children when creating learning centers, and they often use attention/attention in order to use these centers more effectively. In addition, it was seen that the most preferred learning center during the day was the block center and the reasons for preference were concentrated in the category of comfort/communication.

Ortaokul Öğrencilerinin Bağlanma Stilleri ile Konuşma Kaygıları Arasındaki İlişki

Nilüfer SERİN*, Erhan DURUKAN**

Makale Geliş Tarihi:27/06/2023

Makale Kabul Tarihi: 12/09/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1320488

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bunu ortaya koymak için ilişkisel tarama modelinin benimsendiği çalışmada veri toplama aracı olarak “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II Orta Çocukluk Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği”nden yararlanılmıştır. Araştırmaya Trabzon’daki farklı ortaokullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören 523 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda hem kaygılı bağlanma ile konuşma kaygısı arasında hem de kaçınan bağlanma ile konuşma kaygısı arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu durum bağlanmanın sadece çocuk ile anne arasındaki etkileşimi açıklamakla kalmadığını, kişinin çocukluk ve ergenlik döneminde başka bireylerle olan iletişimini, konuşmasını da etkilediğini, duyduğu konuşma kaygısının sebeplerinden biri olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Öğrencilerin bağlanma stilleri ve konuşma kaygıları cinsiyet ve anne-baba eğitim durumuna göre farklılık göstermezken kaygılı ve kaçınan bağlanma boyutları anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamamasına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağlanma, bağlanma stilleri, konuşma, konuşma kaygısı.

The Relationship between Attachment Styles and Speaking Anxiety of Middle School Students

Abstract

The main purpose of this study is to examine the relationship between attachment styles and speaking anxiety of middle school students. In order to demonstrate this, in the study in which the relational screening model was adopted, “Close Relationships Scale – Revised for children and adolescent (ECR-RC)” and “Speaking Anxiety Scale for Second Education Students” were used as data collection tools. 523 students studying in 5th, 6th, 7th and 8th grades in different secondary schools in Trabzon participated in the research. As a result of the research, a relationship was found between both anxiety attachment and speaking anxiety, and between avoidance attachment and speaking anxiety. This situation is important in demonstrating that attachment not only explains the interaction between the child and the mother, but also influences the individual's communication and speech with other individuals during childhood and adolescence, indicating that it is one of the reasons for experienced speech anxiety. While

* Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye, niluferserin@trabzon.edu.tr, ORCID: [0000-0003-3747-0981](https://orcid.org/0000-0003-3747-0981)^{id}

** Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon, Türkiye, edurukan@trabzon.edu.tr, ORCID: [0000-0001-9600-3190](https://orcid.org/0000-0001-9600-3190)^{id}

Kaynak Gösterme: Serin, N. & Durukan, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişki. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 919-940.

the attachment styles and speaking anxieties of the students do not differ according to gender and educational status of the parents, the anxiety and avoidance attachment styles show a significant difference according to whether the parents live together or not.

Keywords: Attachment, attachment styles, speaking, speaking anxiety.

Giriş

Bağlanma kavramı erken çocukluk döneminde çocuğun içinde bulunduğu ortamda birincil bakıcılarla, özellikle anneye kurulan, çocuğun kendini güvende hissetmesine yardımcı olan güçlü duygusal bağ olarak tanımlanabilir. Bağlanma Kuramı ise bireylerin kendileri için değerli olan başka bireylerle, bilhassa çocukluk dönemindeki birincil bakıcılarla/anneye kurdukları güçlü duygusal bağın sebeplerini açıklamaya çalışan bir yaklaşımdır (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Duygusal bağ kurma ihtiyacı bebektikten itibaren insanın hayatını sürdürebilmesi için gereklidir. Özellikle erken çocukluk döneminde bakıcının çocuğa göstereceği tepkiler bunda etkili olmaktadır (Bülbul, 2016). Annenin bebeği ile kurduğu ilişki, geçirdiği zaman, onun açlık susuzluk gibi fizyolojik ihtiyaçlarını, sosyal ve duygusal gereksinimlerini karşılaması mevcut bağın kuvvetlenmesi açısından oldukça önemlidir (Demulder vd. 2000; Denham, 1994 ve Isabella, 1993'ten akt. Keskin & Çam, 2007). Bağlanma kuramına göre çocuğun bakıcısıyla kurduğu ilişki onun kendi kişiliğinin oluşmasında, kendine dair oluşturduğu yargıların şekillenmesinde, yaşamının sonraki dönemlerinde yaşayacağı ilişkilerinde ve duygusal gelişiminde belirleyici olmaktadır (Bowlby, 1980; Ünlü, 2015). Bu bağlamda çocukların anne baba gibi bakıcılarına duydukları güvenli veya güvensiz bağlılığın onların yetişkin olduklarında diğer insanlarla anlamlı ilişki kurma becerisini doğrudan etkilediğini söylemek mümkündür (Burger, 2006). Çocuk eğer bu dönemde anne babası tarafından sevildiyse diğer insanların da sevgisinden emin olur ama sevilmediyse diğerlerinin de onu sevmeyeceğini düşünür ve ilişkilerinde ona göre davranır (Bowlby, 1973).

Bowlby tarafından ortaya atılan bu kuram Ainsworth ve diğerleri (1978) tarafından geliştirilmiştir. Ainsworth ve diğerlerine (1978) göre bağlanma “güvenli, kaygılı-kararsız ve kaçınan” olmak üzere üç kategoride incelenebilir. Güvenli bağlanmada anne çocuğun tüm ihtiyaçlarını vaktinde karşıladığı, ona karşı ilgili olduğu ve tutarlı davranışlar sergilediği için anne çocuk arasında güvenli bir ilişki kurulmuştur. Çocuk annesi yanında olmasa bile gerektiğinde ona ulaşabileceğini bilir ve onun sevgisinden emindir. Bu yüzden annesi yanından ayrıldığında tepki gösterse de duruma kolay uyum sağlar, anne geldiğinde hemen yatıştır ve anneye yakınlık duymaya devam eder. Kaygılı-kararsız bağlanmada anne çocuğa karşı yeterince duyarlı olmadığı ve tepkilerinde tutarsız davrandığı için çocuk annesini çağırdığında ona yanıt vereceğinden emin değildir. Bu yüzden annesi yanında olmayınca yoğun kaygı duyar ve ağlamaya başlar, diğer insanlarla iletişimi reddeder. Anne geldiğinde tekrar gitmesinden endişe duyduğu için ondan ayrılmak istemez. Üçüncü tür olan kaçınan bağlanmada anne çocuklara uygun tepkiler vermez, ilgi göstermez, kimi zaman onu reddeder. Çocuk da annesi onunla ilgilenmediği için ona karşı tepki

gösterir ve ondan uzaklaşır. Annenin yanında olmamasından çok fazla etkilenmez, geri geldiğinde de onunla duygusal veya fiziksel bir temas kurmak istemez (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978, Hollist & Miller, 2005). Hazan ve Shaver (1987) de yetişkinlerin romantik ilişkileri üzerine yaptıkları araştırmalarında benzer bir sınıflamaya gitmiş ve üçlü bağlanma stilini benimsemişlerdir. Buna karşı Bartholomew ve Horowitz (1991) bağlanmanın “güvenli, kayıtsız, saplantılı ve korkulu” olmak üzere dört boyuta çıkarılabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu araştırmaya göre güvenli bağlanan bireyler ilk bakım veren kişiyle güvenli bir ilişki kurdukları için kendilerini sevmeye değer görürler, başkalarına güvenirlere, terk edilme kaygıları yoktur ve ilişkilerinde yapıcı bir tutum sergilerler. Kayıtsız bağlanan bireyler özerkliğe çok önem verirler, yakınlığa karşı kayıtsızdırlar ve sosyal ilişkileri sıkıcı, gereksiz görürler. Saplantılı bağlanan bireyler kendilerini değersiz gördükleri ve sevmeye layık olmadıklarını düşündükleri için sürekli kendilerini başkalarına kanıtlama peşindedirler, ilişkilerde takıntılılardır. Korkulu bağlanan bireyler ise başkalarıyla yakınlık kurmaktan kaçınırlar, kendilerini değersiz görürler, reddedilmekten ve kaybetmekten korkarlar (akt. Bacaksız, 2011).

Son yıllarda yapılan araştırmalar bağlanmanın kategoriler yerine temel bağlanma boyutları üzerinden yapılmasının daha geçerli olduğunu ve daha çok tercih edildiğini göstermektedir (Brennan vd, 1998; Mikulincer & Shaver, 2007 ve Sümer, 2006’ dan akt. Kırımer, Akça & Sümer, 2014). Bu doğrultuda bağlanma kaygı ve kaçınma olmak üzere iki temel boyutta açıklanabilir (Sümer, 2006). Kaygı boyutu insanlarla fazla yakın olma ve onlardan destek görme isteği, reddedilmekten ve terk edilmekten korkmayı içerirken kaçınma boyutu insanlarla samimi olmaktan kaçınma, yakınlık kurmaktan rahatsız olma, kimseden sosyal destek istememekle açıklanabilir. Bu boyutların düşük düzeyleri güvenli bağlanıldığını göstermektedir (Kırımer vd., 2014). Daha fazla tercih edilmesi sebebiyle bu araştırmada da temel bağlanma boyutları esas alınmıştır.

Bağlanma stilleri kişilik gelişimini etkilediği için bebeklikten itibaren hayatın tüm evrelerinde etkisini göstermektedir. Ergenler ve yetişkinlerin bağlanma stillerinin araştırıldığı çalışmalarda bireyin bebeklikte gösterdiği bağlanma tarzı ve davranış biçimlerinin ergenlik ve yetişkinlikte de devam ettiği görülmüştür (Safran, 1990). Ergenlik dönemiyle birlikte çocukların ilgisi ebeveynlerinden arkadaşlarına doğru kaymaktadır. Onların arkadaşlarıyla kurdukları sosyal ilişkide anne babalarına olan bağlanma stillerinin etkisi açıkça görülmektedir. Güvenli bağlanma stiline sahip olan çocuklar arkadaşlarıyla sosyal ilişki kurarken daha başarılı ve öz güvenli davranırken güvensiz bağlanan çocuklar sosyal ilişkilerinde sorun yaşamaktadır (Sümer & Güngör, 1999). Bu çocuklarda suça eğilim, sosyal kaygı, yalnız olma endişesi, yakın ilişkilerde başarısızlık, öz saygıda eksiklik gibi birçok probleme rastlanılmaktadır (Görür, 2019).

Güvensiz bağlanmanın çocuklarda ve yetişkinlerde sosyal kaygıya/sosyal fobiye sebep olduğu düşünülmektedir (Bowbly, 1988). Sosyal kaygı bireyin sosyal

ortamlarda yanlış bir şey yapıp küçük düşeceğinden korku ve endişe duyması olarak tanımlanabilir. Bu tür kaygısı olan bireyler konuşurken utanma, kızarma, titreme, terleme, kas gerginliği, çarpıntı, konuşma kesintisi, ağız/boğaz kuruluğu, kafada baskı hissi, baş ağrısı, karın ağrısı, bacaklarda güçsüzlük gibi problemler yaşayabilmekte, bu yüzden insanlarla iletişim kurmaktan kaçınmaktadırlar. Kendini başkalarına tanıtmak, yetkili/otoriter kişilerle tanışmak, telefonda konuşmak, yazmak, kamusal tuvaletleri kullanmak, aile ya da arkadaşlarla yemek yemek, toplantıya katılmak, ziyaret edilmek gibi durumlarda da kişi kaygı yaşayabilmektedir (Görür, 2019; Yolaç, 1996). Görüldüğü üzere sosyal kaygı yaşayan bireylerin temelde problem yaşadıkları alan insanlarla iletişim kurmak yani konuşmaktır. Araştırmalarda da en sık rastlanan sosyal kaygı türünün topluluk önünde konuşma korkusu olduğu belirtilmektedir (Butcher, Hooley & Mineka, 2013; Dilbaz, 2000).

Konuşma kaygısı topluluk karşısında veya birebir ilişkilerde kişinin konuşmaktan çekinmesi, mecbur kalmadıkça pasif durmayı tercih etmesi, zorunlu olduğu durumlarda ise heyecanlanması, kendini iyi ifade edememesi, çeşitli fiziksel ve duygusal tepkiler vermesi olarak tanımlanabilir (Yıldırım, 2015). Bu tür konuşmaya karşı tepki geliştiren bireylerde konuşma öncesinde veya konuşma esnasında kalbin hızlı atması, terleme, yüzün kızarması, ellerin titremesi, göz karaması, mide bulantısı, yerinde duramama, soluğun kesilmesi gibi çeşitli fiziksel tepkiler ortaya çıkabilir (Beatty, 2001'den akt. Kösel, 2006; Demir & Melanlıoğlu, 2014; Kartal, 2019). Özdemir'e (2018) göre konuşma kaygısı yaşayan kişiler söyleyeceklerini unutmaktan ve doğru söyleyememeden endişe duydukları için konuşmaya yeterince odaklanamazlar, dinleyiciyle göz göze gelmekten kaçınma, konuşmayı kısa kesmeye çalışma, aşırı hızlı konuşma, konuşmada boşluk bırakma, öz güvenli bir tavır sergileyememe gibi problemler de yaşayabilirler. Bu kişilerin kimi topluluk karşısında kimi sadece yeni girdiği ortamlarda kaygı duyarken kimi her tür ortamda konuşurken kaygı yaşayabilmektedir. Bu durum da bireyin hem insan ilişkilerini hem de akademik ve mesleki başarısını olumsuz etkilemektedir. Konuşma kaygısı olan kişiler başkalarının onun konuşmasını beğenmeyeceğinden, söyleyeceğini unutmaktan, konuşurken panik yapmaktan, heyecandan nefesinin kesilmesinden, utanç verici şekilde hareket etmekten, yargılanmaktan, eleştirilmekten, gururunun yıkılacağından korkmaktadır (Condrill & Bough, 2000'den akt. Arslan, 2012; Pertaub, Slater & Barker, 2002). Psikolojide konuşma kaygısı diye bir hastalık olmasa da konuşma kaygısı sosyal anksiyete/sosyal fobi ile yakından ilişkilidir. Yukarıda da belirtildiği üzere sosyal fobinin en sık görülen şekli topluluk önünde konuşmaktan çekinmektir. Sosyal fobi yaşayan insanların iyi tanımadığı biriyle veya üst düzey biriyle konuşmaktan, toplantıda konuşmaktan, telefonda konuşmaktan, topluluk karşısında sözlü sunum yapmaktan, hazırlıksız konuşmaktan korkma gibi konuşmayla ilgili çekinceleri vardır. Sosyal fobi yaşayan bu kişiler bu tür durumlardan kaçınmak için konuşmak durumunda kalacakları ortamlardan uzak durmaya çalışırlar, bunu yapamadıklarında ise kaygı duymaya başlarlar hatta panik atak yaşayabilirler (Gündüz, 2020; Kılıç, 2018).

Alanyazında konuşma kaygısının oluşumuna yönelik ağır basan fikirlerden biri olumsuz düşünme biçimlerinin sebep olduğudur (Er, 2014; Linver, 1997; Maviş, 2013; Suroğlu-Sofu, 2012; Topçuoğlu-Ünal & Özden, 2015). Kişinin olumsuz düşünmesinin altında da çocuklukta yatan sebepler olduğu bilinmektedir. Çocuklukta bakım veren kişiyle kurulan duygusal bağın oluşturduğu bağlanma stilleriyle sosyal kaygı/sosyal fobi arasında ilişki olduğunu saptayan sınırlı sayıda çalışma (Bayramkaya, 2009; Brumariu & Kerns, 2008; Canatan, 2018, Görür, 2019, Öztürk & Mutlu, 2010, Tok, 2019) olmasına rağmen konuşma kaygısını inceleyen bir çalışmaya literatürde rastlanılmamıştır. Bağlanma stillerinin kişinin konuşma kaygısı üzerinde de etkisinin olabileceği düşünülerek literatüre katkı sağlaması amacıyla bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Ayrıca bağlanma stilleri ile konuşma kaygı düzeylerinin cinsiyet, ebeveyn eğitim durumu ve anne baba beraber yaşama/medeni durumu gibi çeşitli demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleriyle konuşma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve konuşma kaygısı puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve konuşma kaygısı puanlarında anne-baba eğitim durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve konuşma kaygısı puanlarında anne baba beraber yaşama/medeni durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir. “Bu modelde birden fazla değişken arasındaki ilişki değişkenlere müdahale edilmeden incelenir, böylece değişkenler arasındaki ilişki açıklanmaya, olası sonuçlar tahmin edilmeye çalışılır” (Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012; Gürbüz & Şahin, 2018; Karasar, 2016).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Trabzon ilindeki tüm ortaokul öğrencileri oluştururken araştırmanın örneklemini Ortahisar ve Akçaabat ilçelerindeki 6 farklı ortaokuldan basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 248’i kız (%47.4), 275’i erkek (%52.6) olmak üzere toplam 523 öğrenci oluşturmaktadır. Yaşları 10 ila 14 arasında değişen katılımcıların kişisel bilgilerine aşağıdaki tabloda yer verilmiştir:

Tablo 1.
Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kız	248	47,4
	Erkek	275	52,6
Anne eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor/ilkokul	74	14,1
	Ortaokul	67	12,8
	Lise	176	33,7
	Üniversite	148	28,3
	Lisansüstü	58	11,1
Baba eğitim durumu	Okuma yazma bilmiyor/ilkokul	42	8
	Ortaokul	81	15,5
	Lise	168	32,1
	Üniversite	156	29,8
	Lisansüstü	76	14,5
Anne baba beraber yaşama/medeni durumu	Birlikteler	484	92,5
	Boşandılar	27	5,2
	Birlikteler ama ayrı yaşıyorlar	12	2,3

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II Orta Çocukluk Ölçeği” ve “Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin cinsiyeti, annenin eğitim durumu, babanın eğitim durumu ve ebeveynlerin beraber yaşama/medeni durumuyla ilgili 4 soru yer almaktadır.

“Yakın İlişkilerde Yaşantılar Envanteri-II Orta Çocukluk Ölçeği”, yetişkin bağlanma boyutlarını ölçmek için geliştirilen (Fraley, Waller & Brennan, 2000) ölçeğin Brenning ve arkadaşları tarafından (Brenning, Soenens, Braet & Bosmans, 2011) orta çocukluk ve erken ergenlik dönemi için uyarlanmış hâlidir. Ölçek, Kırimer,

Akça ve Sümer (2014) tarafından Türkçeye çevrilmiş ve Türk örnekleme uygun hâle getirilmiştir. 8-13 yaş arasındaki çocukları kapsayan ölçekte, çocukların anneleriyle olan kaçınan ve kaygılı bağlanma düzeyini ölçen 36 madde bulunmaktadır. Ölçek, 1 ila 7 puan arasında derecelendirilmiştir. Her iki boyut için maddelerin ayrı ayrı toplanmasıyla kaygı ve kaçınma puanları elde edilmektedir. Kaygı ve kaçınma boyutları üzerinden kategorilendirilmek istenirse iki boyuttan da düşük alanlar güvenli bağlanma stili içinde sınıflandırılabilir. Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı kaçınma boyutu için .90, kaygı boyutu için ise .78 olarak bulunmuştur (Kırimer vd., 2014). Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa katsayısı kaçınma boyutu için .89, kaygı boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma temel bağlanma boyutları (kaygı ve kaçınma) üzerinden yapılmış, iki bağlanma boyutunun toplamına bakılarak güvenli bağlanma stili de yorumlanmıştır. Buna göre ölçekten alınan yüksek puanlar kaygılı ve kaçınan bağlanmanın arttığını, düşük puanlar ise güvenli bağlanıldığını göstermektedir.

Demir ve Melanlıoğlu'nun (2014) geliştirdiği, "Ortaokul Öğrencileri için Konuşma Kaygısı Ölçeği" 33 maddeden oluşmaktadır. 5 dereceli Likert tipinde hazırlanan ölçek beş faktörden oluşmaktadır. Ölçekten alınan puan arttıkça kaygı azalmaktadır. Tüm ölçek üzerinde yapılan analizde ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .71 olarak ölçülmüştür (Demir & Melanlıoğlu, 2014). Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin Cronbach's alfa katsayısı .88 bulunmuştur. Buna göre ölçeklerin ikisinin de güvenilir olduğu söylenebilir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanabilmesi için ilk önce ölçek sahiplerinden izin alınmıştır. Daha sonra Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 08.11.2022 tarih E-81614018-000-2200045629 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğünden ve okul müdürlerinden de uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra veriler 2022-2023 eğitim öğretim yılı içerisinde öğrencilerin kendi sınıf ortamında toplanmıştır. Öğrencilere ölçeklerin nasıl doldurulacağı ve araştırma amacıyla kullanılacağı anlatıldıktan sonra araştırmacının ve öğretmenlerin yardımıyla öğrencilerin ölçeği bir ders saati içerisinde doldurmaları sağlanmıştır.

Verilerin analizi aşamasında SPSS 26.0 paket programı kullanılmıştır. Bağlanma ve konuşma kaygı düzeylerinin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek amacıyla Kolmogorov Smirnov testi yapılmış, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Yapılan analiz sonuçları incelendiğinde değerlerin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmüş, böylece normallik dağılımının sağlandığı (Büyüköztürk, 2019) ve parametrik testlerin yapılabileceği anlaşılmıştır. Değişkenlere ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 2.
Değişkenlere İlişkin Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Değişken	n	Ort.	SS	Basıklık	Çarpıklık
Kaygılı	523	2,42	,87	,546	,952
Kaçınan	523	2,57	1,16	-,044	,716
Güvenli	523	2,49	,87	,512	,777
Konuşma kaygısı	523	3,45	,67	-,242	-,093

Ortaokul öğrencilerinin bağlanma düzeyleri ve konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Pearson Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Diğer değişkenlerin bağlanma düzeyleri ve konuşma kaygısıyla ilişkisini tespit etmek amacıyla ise bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri yapılmıştır. Analiz sonuçları tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile konuşma kaygıları arasındaki ilişkiye Pearson Korelasyon katsayısı ile bakılmış, sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir. Korelasyon katsayısı incelendiğinde kaygılı bağlanma ile konuşma kaygısı arasında negatif yönlü orta düzeyde ($r = -.36, p < .01$), kaçınan bağlanma ile konuşma kaygısı arasında yine negatif yönlü orta düzeyde ($r = -.47, p < .01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Ölçeğin tamamından elde edilen güvenli bağlanma ile konuşma kaygısı arasında da negatif yönlü orta düzeyde ($r = -.49, p < .01$) bir ilişki olduğu görülmektedir. Konuşma kaygısı ölçeğinde alınan puan arttıkça kaygı azalmaktadır. Bağlanma stilleri ölçeğinde yüksek puanlar kaygılı ve kaçınan bağlanmayla ilişkiliyken düşük puanlar güvenli bağlanmanın işaretidir. Bu yüzden ilişki ters yönlü düşünülmelidir. Kaygılı ve kaçınan bağlanma stilleri arasında ise pozitif yönlü orta düzeyde ($r = .45, p < .01$) bir ilişki tespit edilmiştir.

Tablo 3.
Bağlanma Stilleri ile Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki

Değişkenler	Kaygılı	Kaçınan	Güvenli	Konuşma Kaygısı
Kaygılı	1	,458 **	,805 **	-,360 **
Kaçınan	,458**	1	,896**	-,478**
Güvenli	,805**	,896**	1	-,499**

Konuşma kaygısı	-,360**	-,478**	-,499**	1
-----------------	---------	---------	---------	---

** $p < ,01$

Bağlanma stilleri ve konuşma kaygısının cinsiyete göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonuçlarının gösterildiği Tablo 4 incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin kaygılı bağlanma ($t=1.70$, $sd=521$, $p=.08$, $d=.14$), kaçınan bağlanma ($t=-.13$, $sd=521$, $p=.89$, $d=.01$), güvenli bağlanma ($t=.76$, $sd=521$, $p=.44$, $d=.01$) ve konuşma kaygısı ($t=-1.56$, $sd=521$, $p=.11$, $d=.06$) puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.

Cinsiyet ile Bağlanma Stilleri ve Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki

	Gruplar	n	\bar{X}	SS	t	sd	p																																
Kaygılı	Kız	248	2,48	,94	1,70	521	,08																																
	Erkek	275	2,35	,79				Kaçınan	Kız	248	2,57	1,26	-,13	521	,89	Erkek	275	2,58	1,06	Güvenli	Kız	248	2,53	,95	,76	521	,44	Erkek	275	2,47	,78	Konuşma kaygısı	Kız	248	3,40	,75	-1,56	521	,11
Kaçınan	Kız	248	2,57	1,26	-,13	521	,89																																
	Erkek	275	2,58	1,06				Güvenli	Kız	248	2,53	,95	,76	521	,44	Erkek	275	2,47	,78	Konuşma kaygısı	Kız	248	3,40	,75	-1,56	521	,11	Erkek	275	3,50	,58								
Güvenli	Kız	248	2,53	,95	,76	521	,44																																
	Erkek	275	2,47	,78				Konuşma kaygısı	Kız	248	3,40	,75	-1,56	521	,11	Erkek	275	3,50	,58																				
Konuşma kaygısı	Kız	248	3,40	,75	-1,56	521	,11																																
	Erkek	275	3,50	,58																																			

Bağlanma stilleri ve konuşma kaygısı ortalama puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Elde edilen bulguya göre anne eğitim durumu açısından kaygılı bağlanma ($F=1.782$, $p=.131$), kaçınan bağlanma ($F=.137$, $p=.968$), güvenli bağlanma ($F=.806$, $p=.521$) ve konuşma kaygısı ($F=1.323$, $p=.26$) grup ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 5).

Tablo 5.

Anne Eğitim Durumu ile Bağlanma Stilleri ve Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kaygılı	Gruplararası	5,366	4	1,342	1,782	,131

	Grupiçi	389,868	518	,753		
	Toplam	395,234	522			
	Gruplararası	,749	4	,187	,137	,968
Kaçman	Grupiçi	706,003	518	1,363		
	Toplam	706,751	522			
Güvenli	Gruplararası	2,454	4	,614	,806	,521
	Grupiçi	394,112	518	,761		
	Toplam	396,566	522			
Konuşma kaygısı	Gruplararası	2,378	4	,594	1,323	,260
	Grupiçi	232,703	518	,449		
	Toplam	235,081	522			

Bağlanma stilleri ve konuşma kaygısı ortalama puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılık meydana getirip getirmediğini belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonucunda anne eğitim durumuna benzer şekilde baba eğitim durumu açısından da kaygılı bağlanma ($F=2.418$, $p=.048$), kaçınan bağlanma ($F=1.718$, $p=.145$), güvenli bağlanma ($F=1.802$, $p=.127$) ve konuşma kaygısı ($F=1.037$, $p=.387$) grup ortalamaları arasında istatistik olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır (Tablo 6).

Tablo 6.

Baba Eğitim Durumu ile Bağlanma Stilleri ve Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki

	Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Kaygılı	Gruplararası	7,244	4	1,811	2,418	,048
	Grupiçi	387,990	518	,749		
	Toplam	395,234	522			
Kaçman	Gruplararası	9,253	4	2,313	1,718	,145
	Grupiçi	697,499	518	1,347		
	Toplam	706,751	522			
Güvenli	Gruplararası	5,442	4	1,360	1,802	,127

	Grupiçi	391,124	518	,755		
	Toplam	396,566	522			
Konuşma	Gruplararası	1,867	4	,467	1,037	,387
kaygısı	Grupiçi	233,214	518	,450		
	Toplam	235,081	522			

Anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamama durumunun öğrencilerin bağlanma stilleri ve konuşma kaygıları üzerinde etkisi olup olmadığını görmek amacıyla Kruskal-Wallis testi yapılmıştır. Karşılaştırılacak grupların dağılımında anormallikler olması ve grupların birinde 15 kişinin altında katılımcı olması sebebiyle Kruskal-Wallis testi tercih edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğrencilerin kaygılı bağlanma ($p=.007$), kaçınan bağlanma ($p=.048$) ve güvenli bağlanma ($p=.012$) durumlarında anne ve babanın birlikte yaşayıp yaşamaması anlamlı bir farklılık oluşturmaktadır. Konuşma kaygısı açısından ise bu durum anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır ($p=.339$). Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar sonunda bu farkın hem kaygılı bağlanma ($U=1554$, $p=.01$) hem kaçınan bağlanma ($U=1732$, $p=.01$), hem de güvenli bağlanma ($U=1595$, $p=.008$) için anne ve babası birlikte/evli olan grup ile anne ve babası birlikte ama ayrı yaşayan grup arasında olduğu belirlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü kaçınan bağlanma ($\eta^2=.02$), kaygılı bağlanma için ($\eta^2=.01$) ve güvenli bağlanma ($\eta^2=.01$) olarak tespit edilmiştir, bu da farkın küçük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Tablo 7.

Anne-Baba Beraber Yaşama/Medeni Durumu ile Bağlanma Stilleri ve Konuşma Kaygısı Arasındaki İlişki

	Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	x^2	p	Anlamlı Fark
Kaygılı	Birlikteler	484	256,65	2	10,063	,007	Birlikteler-Ayrı yaşıyorlar
	Boşandılar	27	305,89				
	Ayrı yaşıyor	12	378,83				
Kaçınan	Birlikteler	484	258,51	2	6,085	,048	Birlikteler-Ayrı yaşıyorlar
	Boşandılar	27	279,30				
	Ayrı yaşıyorlar	12	364,04				
Güvenli	Birlikteler	484	257,14	2	8,924	,012	

	Boşandılar	27	298,37					Birlikteler- Ayrı yaşıyorlar
	Ayrı yaşıyorlar	12	376,25					
Konuşma kaygısı	Birlikteler	484	264,54	2	2,162	,339	-	
	Boşandılar	27	239,70					
	Ayrı yaşıyorlar	12	209,71					

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaşamın ilk yıllarında bakım veren kişiyle kurulan sağlıklı ve güvenli ilişkinin bireyin tüm hayatını etkileyebileceği düşünülmektedir. Bağlanma stilleri ile ilgili yapılan araştırmalar da bebeklik döneminde oluşmaya başlayan ebeveyn bağlanma stillerinin ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de değişmediğini ortaya çıkarmıştır (Bowlby, 1969). Buna göre bağlanma stillerinin kişinin yaşamındaki birçok bireysel farklılığı da açıklayabileceği ileri sürülmektedir (Ainsworth, 1978'den akt. Volling, Notaro & Larsen, 1998). Güvenli bağlanan bireyler sosyal ilişkilerinde başarılı ve öz güvenli bir tutum sergilerken güvensiz bağlanan bireylerin kaygı, depresyon gibi çeşitli psikolojik problemler yaşadıkları, her türlü sosyal ilişki kurmada (arkadaşlık, romantik vb.) sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir (Bowlby, 1988). Bu kişilerin okul ve meslek yaşamlarında, arkadaşlık ilişkilerinde sosyal kaygının bir parçası olarak konuşma kaygısı da yaşayabilecekleri düşünülmektedir. Bu sebeple bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ile konuşma kaygısı arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kaygılı, kaçınan ve güvenli bağlanma stillerinin konuşma kaygısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Korelasyon katsayısına bakıldığında kaygılı ve kaçınan bağlanma ile konuşma kaygısı arasında negatif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Bağlanma stilleri ölçeğinde alınan puan arttıkça kaygı artmakta, konuşma kaygısı ölçeğinde ise alınan puan arttıkça kaygı azalmaktadır. Buna göre kaygılı veya kaçınan bağlanma stiline sahip ergenlerde konuşma kaygısının yüksek, güvenli bağlanan ergenlerde ise konuşma kaygısının az olduğu görülmektedir.

Literatür tarandığında konuşma kaygısı ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir çalışmaya rastlanılmasa da sınırlı sayıda da olsa sosyal fobi, sosyal kaygı, sosyal anksiyete ve iletişim becerileriyle olan ilişkiyi ortaya koyan çalışmalara rastlanılmıştır. Sosyal kaygı bozukluğu/sosyal fobinin de önemli göstergelerinden birini topluluk içerisinde konuşmaktan çekinme oluşturduğu için araştırma sonuçları bu çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Buna göre Bayramkaya (2009) sosyal fobisi olan bireylerin bağlanmanın kaygı ve kaçınma boyutlarında sosyal fobisi daha düşük düzeyde olan bireylere göre daha yüksek puan aldığını ortaya koymuştur. Derin (2017) sosyal fobili ergenlerle yaptığı araştırmasında kaygılı ve saplantılı bağlanan

ergenlerin sosyal fobilerinin yüksek, kayıtsız ve güvenli bağlanan ergenlerin sosyal fobilerinin düşük olduğu sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Canatan (2018), Alagöz (2019), Tok (2019), Aktaş (2020) ve Onur (2023) da sosyal fobi/anksiyete/kaygı ile bağlanma stilleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Wagner ve diğerleri (1997'den akt. Derin, 2017) kaygılı bağlanmanın güvenli ve kaçınan bağlanmaya göre sosyal anksiyete için daha büyük bir risk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Manning ve diğerleri (2017) tarafından yapılan bir araştırmada da kaygılı bağlanma ile sosyal kaygı arasında güçlü bir bağ olduğu, çünkü reddedilme korkusuyla ilişkili olan içsel modellerin daha fazla sosyal kaygıya sebep olduğu söylenilmektedir. Brumaria ve Kerns (2008) de düşük güvenli bağlanma ile yüksek kaygılı bağlanmanın sosyal kaygıyla bağlantısı olduğunu ifade etmektedir. Bunların dışında da güvensiz bağlanma ile sosyal fobi/sosyal kaygı bozukluğu arasında anlamlı ilişki olduğunu gösteren çalışmalar vardır (Bifulco vd., 2006; Mickelson, Kessler & Shaver, 1997; Vertue, 2003). Araştırma sonuçlarının literatürdeki diğer çalışmalarla uyum gösterdiğini söylemek mümkündür. Buna göre kaygılı ve kaçınan bağlanan ergenlerin onlara bakım veren kişiyle kurdukları tutarsız ilişkinin onların konuşma becerisine yansıdığı söylenilebilir.

Bebeklikten itibaren annesine tam olarak güvenemeyen, ondan beklediği sevgiyi göremeyen kişiler ilerleyen yaşamlarında da diğer insanlarla iletişim kurmaktan ve sosyal ortamlara girmekten çekinmektedir. Bunda çocuğun hem kendisine hem de etrafındaki insanlara karşı zihninde oluşturduğu olumsuz şemaların etkisi oldukça büyüktür. Konuşma kaygısı yüksek çıkan öğrenciler verilen ölçekte grup tartışmalarına, sınıftaki konuşma etkinliklerine ve derse katılmaya istekli olmadıklarını, konuşmalarının değerlendirilmesinden, başarısız olmaktan korktuklarını, günlük hayatlarında konuşmak istemediklerini belirtmişlerdir. Konuşma kaygısını gösteren bu özellikler güvensiz bağlanmayla da doğrudan ilişkilidir. Güvensiz bağlanan bireyler genellikle kendilerini değersiz ve sevilmeye layık görmedikleri için sosyal ilişkilerden, insanlarla yakınlık kurmaktan, konuşmaktan kaçınma davranışları gösterirler. Araştırma sonucunda da güvensiz bağlanma içerisinde değerlendirebileceğimiz kaygılı veya kaçınan bağlanma stillerine sahip olan öğrencilerin konuşma kaygılarının yüksek, güvenli bağlanma stiline sahip olanların ise konuşma kaygılarının daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre konuşma kaygısının önüne geçebilmek için okulda Türkçe derslerinde yapılacak konuşma etkinliklerinin dışında çocuğun ailesinin desteğini de yanında hissetmesi oldukça önemlidir.

Araştırma kapsamında korelasyon ilişkisi dışında bağlanma stilleri ve konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli demografik değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği de araştırılmıştır. İlk olarak cinsiyet değişkeni ele alınmış ve ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ölçeğinden aldıkları puanların kaygılı, kaçınan ve güvenli bağlanma boyutlarına göre cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ortaokul öğrencileriyle yapılan başka çalışmalarda da kız ve erkek öğrenciler arasında herhangi bir farklılığa

rastlanılmamıştır (Baysal & Özgenel, 2019; Sümer & Anafarta-Şendağ, 2009; Tok & Öğretir-Özçelik, 2018). Bu durum eski geleneksel yapının kırılmış olmasıyla birlikte günümüzde artık ailelerin kız ve erkek çocuklarıyla benzer türde ilişkiler kurması, cinsiyete bağlı olmadan onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmasıyla ilişkilendirilebilir.

Ortaokul öğrencilerinin kaygılı, kaçınan ve güvenli bağlanma düzeylerinin anne eğitim durumu ve baba eğitim durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan analizlerde bu değişkenlerin her üç bağlanma boyutu için de anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Karaşar (2014) da öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında anne ve baba eğitim durumuyla bağlanma stilleri arasında anlamlı bir farka rastlanılmadığını ifade etmiştir. Subaşı ve Kazan (2020) da anne eğitim düzeyine bağlı farklılık tespit etmezken eğitim düzeyi düşük olan babaya sahip yetişkinlerin daha kaçınmacı bağlandıkları, eğitim düzeyi yüksek babaya sahip olanların daha güvenli bağlandıklarını tespit etmiştir. Geleneksel aile yapısında babanın çocukla iletişim kurmaktan çekinmesi ve daha otoriter davranmasının bu sonuçta etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmaması anne ve babanın eğitim durumuna bağlı olmaksızın çocuklarıyla benzer biçimde ilgilenmesi şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca bağlanma stillerinde annenin rolünün ön planda olması ve çalışma kapsamında kullanılan ölçme aracının anneye bağlanma stillerini ölçmesi sebebiyle de baba eğitim durumu farklılık yaratmamış olabilir.

Anne ve babanın birlikte yaşama durumu değişkenine göre hem kaygılı hem kaçınan hem de güvenli bağlanma stilinde ebeveynlerin “birlikte yaşama” ile “birlikte ama ayrı yaşıyor” değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Boşanmış olmanın ise anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür. Ortalamalara bakıldığında birlikte ama ayrı yaşayan ebeveynlere sahip olan çocukların hem kaygılı hem de kaçınan bağlanma düzeyleri ebeveynleri beraber yaşayan çocuklardan ve boşanmış çocuklardan fazladır. Güvenli bağlanma açısından en yüksek puanı ebeveynleri birlikte yaşayan/evli olan çocuklar almıştır. Bu sonuçlara göre ailenin beraber yaşamasının güvenli bağlanma üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde Onur (2023) anne babası ayrı yaşayan öğrencilerin güvenli bağlanma düzeylerinin düşük, kaçınan, kaygılı-kararsız bağlanma düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tepeli Temiz ve Tarı Cömert (2018) de anne babanın birlikte olmasının güvenli bağlanmayı olumlu etkilediğini belirtmiştir. Ailesi boşanmış olan ve ailesi beraber yaşayan ergenlerin bağlanma stilleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmaması aile içerisinde çocuğa sevgi gösterecek, ona bakım verecek kişilerin olması veya boşanmanın bağlanma durumundan sonra ortaya çıkmasıyla açıklanabilir.

Araştırmada konuşma kaygısı da çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine ilişkin sonuçlara bakıldığında cinsiyet faktörünün konuşma kaygısı üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir. Gedik (2015), Kavruk ve Deniz (2015),

Yıldırım (2015), Tüzemen (2016) de ortaokul ve lise öğrencilerinin konuşma kaygısını ölçtükleri çalışmalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark tespit edememişlerdir. Benzer şekilde öğretmen adayları üzerinde (Durmuş & Baş, 2016; Karalı, Şahin, Şen & Aydemir, 2021; Katrancı & Kuşdemir, 2015; Koç-Akran & Özdemir, 2018; Özkan & Kınay, 2015; Sevim, 2012) yapılan araştırmalarda da aynı sonuca ulaşılmıştır. Buna karşı bazı çalışmalarda ise kız öğrencilerin konuşma kaygı düzeylerinin erkek öğrencilerden fazla olduğu sonucu ortaya çıkmıştır (Arslan, 2018; Baki & Kahveci, 2017; Demir, 2023; Katrancı, 2014; Kuru, 2018; Suroğlu-Sofu, 2012). Sevim ve Gedik (2014) ile Özdemir (2019) tarafından yapılan araştırmalarda ise erkek öğrencilerin kaygısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Alan yazındaki farklı sonuçlar çalışmaların farklı tarihlerde ve farklı kültürel yapıdaki okullarda yapılmasından kaynaklı olabilir. Kızların geleneksel toplumlarda baskı altına alınması, toplum içinde konuşmalarının hoş karşılanmamasına karşın erkeklerin daha rahat bir ortamda büyümesi kızların konuşma kaygısının yüksek olmasında etkili olabilir. Günümüzde geleneksel yapıdan uzaklaşılması ve modern eğitim sistemi içerisinde kızlara da erkekler kadar söz hakkı verilmesinden ötürü bu çalışmada kız ve erkek öğrenciler arasında fark çıkmadığı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında anne-baba eğitim durumunun konuşma kaygısı üzerindeki etkisi de incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Kavruk ve Deniz (2015) ile Tolun ve Güven Aktay (2020) da anne baba eğitim durumunun konuşma kaygısı üzerinde etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Tüzemen (2016) ve Demir (2023) ise öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada annenin eğitim seviyesinin farklılık oluşturduğu, babanın eğitim seviyesinin herhangi bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım (2015), Akalın ve Adıgüzel (2020) tarafından yapılan çalışmalarda da ebeveynlerin eğitim düzeyleri arttıkça konuşma kaygı düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının farklılık gösterdiği görülmektedir. Daha net çalışma sonuçlarına ulaşılabilmesi için geniş örneklemeler üzerinde araştırmalar yapmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygılarının anne baba beraber yaşama/medeni durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazında buna yönelik bir veriye rastlanılmadığı için bu değişkenin ölçüldüğü farklı araştırmalara gerek duyulduğu söylenebilir.

Sonuç olarak yapılan araştırmada bağlanma stillerinin konuşma kaygısı üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre bebeklik döneminden başlayan ve insanın tüm hayatını etkileyen bağlanma stillerinin, ailenin çocukla kurduğu etkileşimin ve konuşmaya teşvik konusunda ailelerin bilinçlendirilmesinin ne kadar gerekli olduğu ortaya çıkmaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- Bağlanma stilleriyle ilgili problem yaşayan veya konuşma kaygısı olan öğrenciler okullardaki psikolojik danışmanlık ve rehberlik servislerinden, psikologlardan destek alabilir.

- Ailelere anne babayla kurulan bağın önemi ve çocuklara nasıl yaklaşılması gerektiğiyle ilgili eğitimler verilebilir.
- Öğretmenler ve ebeveynler, çocukları kendilerine güven duymaları, topluluk önünde konuşmaları için teşvik edebilir.
- Okullarda öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmek ve konuşma kaygısını gidermek için etkinlikler yapılabilir.
- Bu araştırma sadece nicel veriler esas alınarak yapılmıştır. Nitel araştırma yaklaşımıyla konuya farklı bir boyut kazandıracak çalışmalar veya aile katımlı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırma ortaokul düzeyindeki öğrencileri kapsamaktadır. Daha geniş ölçekli çalışmalar yapılarak farklı yaş grubundaki örneklemeler üzerinde araştırma tekrarlanabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yapılan bu çalışmada yazarlar aralarında çıkar çatışması bulunmadığını ve tüm araştırmacıların çalışmaya katkı sunduğunu beyan etmiştir.

Etik değerlendirmeyi yapan kurum: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Etik kurul karar tarihi/ Etik kurul belgesinin sayı numarası: 08.11.2022/ E-81614018-000-2200045629

Kaynakça

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Akalın, S., & Adıgüzel, A. (2020). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1345-1356.
- Aktaş, E. (2020). *Ergenlerin ebeveyne bağlanma stilleri ile sosyal görünüş kaygısı ve sosyal dışlanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 646606) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Alagöz, P. A. (2019). *14-18 yaş arasındaki ergenlerin bağlanma stilleri ile sosyal anksiyete düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 587744) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Arslan, A. (2012). Üniversite öğrencilerinin "topluluk karşısında konuşma" ile ilgili çeşitli görüşleri (Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi örneği). *Turkish Studies*, 7(3), 221-231.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları ve akademik öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International E-Journal of Educational Studies*, 2(3), 26-43.

- Bacaksız, Ö. (2011). *Boşanma sürecindeki bireylerin bağlanma stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 290837) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baki, Y., & Kahveci G. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının etkili konuşma becerileri üzerindeki etkisi: Bir yapısal eşitlik modellemesi. *Turkish Studies*, 12(4), 47-70.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: A test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-241.
- Bayramkaya, E. (2009). *Sosyal fobi belirtileri, yetişkin bağlanma boyutları ve kişilerarası ilişki biçimleri arasındaki ilişkiler* (Tez No. 257053) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baysal, A., & Özgenel, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bağlanma stilleri ve öz-düzenleme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15(2), 142-152.
- Bifulco, A., Kwon, J., Jacobs, C., Moran, P. M., Bunn, A., & Beer, N. (2006). Adult attachment style as mediator between childhood neglect/abuse and adult depression and anxiety. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 4, 796-805.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol: I. Attachment*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Vol: II. Separation, anxiety and anger*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Vol. III. Loss sadness and depression*. Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *Psychiatry*, 145(1), 1-10.
- Brenning, K., Soenens, B., Braet, C., & Bosmans, G. (2011). An adaptation of the experiences in close relationships scale revised for use with children and adolescent. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28(8), 1048-1072.
- Brumariu, L. E., & Kerns, K. A. (2008). Mother-child attachment and social anxiety symptoms in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 393-402.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (İ. D. E. Sarıoğlu, Çev.). Kaknüs Yayınları.
- Butcher, J., Hooley, J., & Mineka, S. (2013). *Abnormal psychology*. Pearson.
- Bülbül, K. (2016). *Aile yapısı, bağlanma stili ve umutsuzluğun lise öğrencilerinin madde kullanma eğilimleri ile ilişkisi* (Tez No. 472019) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi-Trabzon]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Canatan, Ç. (2018). *Evlü veya boşanmış ebeveynine sahip olan, 11-14 yaş arasındaki çocukların bağlanma stilleri ve sosyal fobi düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No.510872) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demir, S. (2023). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi (MREFD)*, 5(1), 131-150.
- Demir, T., & Melanlıoğlu, D. (2014). Ortaokul öğrencileri için konuşma kaygısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 47(1), 103-124.
- Derin, S. (2017). *Sosyal fobi tanılı bir grup ergende bağlanma özellikleri ve ebeveyn bağlanma şekillerinin sosyal fobiyile ilişkisinin incelenmesi* (Tez No. 478002) [Tıpta uzmanlık tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Dilbaz, N. (2000). Sosyal anksiyete bozukluğu: Tanı, epidemiyoloji, etioloji, klinik ve ayırıcı tanı. *Klinik Psikiyatri*, 3(2), 3-21.
- Durmuş, E., & Baş, K. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 11(19), 325-336.
- Er, S. (2014). *Topluluk önünde etkili konuşma teknikleri*. Hayat Yayınları.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill Education.
- Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 350-365
- Gedik, M. (2015). Siirt örnekleminde ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13, 77-93.
- Görür, B. (2019). *Ergenlerin bağlanma stilleri ve sosyal kaygıları ile akıllı telefon bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 575684) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gündüz, A. (2020). *Duyusal zekâ ile konuşma kaygısı arasındaki ilişki* (Tez No. 633981) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi-Elâzığ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Felsefe, yöntem, analiz* (5. baskı). Seçkin Yayınları.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Hollist, C. S., & Miller, R. (2005). Perceptions of attachment style and marital quality in midlife marriage. *Family Relations*, 54, 46-57.
- Karalı, Y., Şahin, T. G., Şen, M. & Aydemir, H. (2021). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: İnönü Üniversitesi örneği. *İNÖNÜ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 2277-2296.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi-Kavramlar ilkeler teknikler*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, B. (2014). Öğretmen adaylarının bağlanma stilleri ve sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 27-49.
- Kartal, M. (2019). *Beden eğitimi ve spor bölümü öğretmen adaylarının konuşma kaygısı ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 564754) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Katranç, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerisine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Katranç, M., & Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 415-445.
- Kavruk, H. & Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları (Samsun ili Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 3(15), 63-89.
- Keskin, G., & Çam, O. (2007). Bağlanma süreci: Ruh sağlığı açısından literatürün gözden geçirilmesi. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 23(2), 145-158.

- Kılıç, Z. (2018). *Üniversite öğrencilerinde internet kullanımının genel psikolojik belirtiler ve sosyal fobi ile ilişkisi* (Tez No. 516040) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kırimer, F., Akça, E., & Sümer, N. (2014). Orta çocuklukta anneye kaygılı ve kaçınan bağlanma: Yakın ilişkilerde yaşantılar envanteri-II orta çocukluk dönemi ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(33), 45-57.
- Koç Akran, S., & Özdemir, E. (2018). Yaşam boyu öğrenme sürecinde öğretmen adaylarının konuşma kaygılarına ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(1), 38-49.
- Köseler, A. (2006). *Lise öğrencilerinde iletişim kaygısı* (Tez No. 204584) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin konuşma kaygılarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2193-2206.
- Linver, S. (1997). *Konuşma eğitimi* (A. Özlü, Çev.). Mert Yayıncılık.
- Manning, R. P. C., Dickson, J. M., Palmier-Claus, J., Cunliffe, A., & Taylor, J. (2017). A systematic review of adult attachment and social anxiety. *Journal of Affective Disorders*, 211, 44- 59.
- Maviş, A. (2013). *Etkili ve başarılı konuşma sanatı*. Yediveren Yayınları.
- Mickelson, K. D., Kessler, R. C., & Shaver, P. R. (1997). Adult attachment in a nationally representative sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1092-1106.
- Onur, T. (2023). *Ergenlerde bağlanma stilleri ile sosyal kaygı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 791599) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, G. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile konuşma kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi: Niğde ili örneği* (Tez No. 538064) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özdemir, S. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarını gidermede hazırlıklı konuşmaların rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 361-374.
- Özkan, E., & Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Öztürk, A., & Mutlu, T. (2010). The relationship between attachment style, subjective well-being, happiness and social anxiety among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1772-1776.
- Pertaub, D. P., Slater, M., & Barker, C. (2002). An experiment on public speaking anxiety in response to three different types of virtual audience. *Presence*, 11(1), 68-78.
- Safran, J. D. (1990). Towards a refinement of cognitive therapy in light of inter personal theory: I. theory. *Clinical Psychology Review*, 10(1), 87-105.

- Sevim, O. (2012). Öğretmen adaylarına yönelik konuşma kaygısı ölçeği: bir geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 927-937.
- Sevim, O., & Gedik, M. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 52, 379-393.
- Subaşı, N. G., & Kazan, H. (2020). Çocukluk dönemi bağlanma stillerinin yetişkin iletişimindeki etkisi. *Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 10(2), 147-162.
- Suroğlu Sofu, M. (2012). *Öğretmen adaylarının konuşma kaygıları* (Tez No. 328106) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sümer, N. (2006). Yetişkin bağlanma ölçeklerinin kategoriler ve boyutlar düzeyinde karşılaştırılması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 21(57), 1-22.
- Sümer, N., & Anafarta Şendağ, M. (2009). Orta çocukluk döneminde ebeveynlere bağlanma, benlik algısı ve kaygı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 24(63), 86-101.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). Yetişkin bağlanma stilleri ölçeklerinin Türk örneklemini üzerinde psikometrik değerlendirmesi ve kültürlerarası bir karşılaştırma. *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(43), 71-106.
- Tepeli Temiz, Z., & Tarı Cömert, I. (2018). The relationship between life satisfaction, attachment styles and psychological resilience in university students. *Düşünen Adam The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 31, 274-283.
- Tok, C. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin ebeveyn bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 603874) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tok, C., & Öğretim Özçelik, A. D. (2018). Ergenlerin ebeveyn bağlanma stilleri ile sosyal kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(58), 570-579.
- Tolun, K., & Güvey Aktay, E. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının konuşma kaygıları. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 86-98.
- Topçuoğlu Ünal, F., & Özden, M. (2015). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Tüzemen, T. (2016). *Akademik çelişki tekniğinin 6. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerine ve konuşma kaygılarına etkisi* (Tez No. 435307) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi-Van]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ünlü, F. (2015). *Ebeveyni boşanmış bireylerde benlik saygısı, yalnızlık ve bağlanma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 412423) [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Vertue, F. M. (2003). From adaptive emotion to dysfunction: An attachment perspective on social anxiety disorder. *Personality and Social Psychology Review*, 7(2), 170-191.
- Volling, B. L., Notaro, P. C., & Larsen, J. J. (1998). Adult attachment styles: Relations with emotional well-being, marriage, and parenting. *Family Relations*, 47(4), 355-367.
- Yıldırım, G. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin konuşma kaygıları* (Tez No. 442944) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

Yolaç, P. (1996). Sosyal fobide psikolojik tedavi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 4 (Ek 1), 35-41.

Extended Abstract

The concept of attachment can be defined as the strong emotional bond established with the primary caregivers, especially the mother, in the child's environment during early childhood, which helps the child feel safe. It is thought that this bond that the child establishes with the mother will directly affect the social relations and personality development that he/she will establish in his/her future life. Attachment Theory, on the other hand, is an approach that tries to explain the reasons for the strong emotional bond that individuals establish with other individuals who are valuable to them, especially with primary caregivers/mother in childhood (Bowlby, 1969, 1973, 1980). Ainsworth and the others (1978) examine attachment in three categories as "secure, anxiety-ambivalent and avoidance".

Speaking anxiety can be defined as the person's refrain from speaking in public or in conversations, preferring to stay passive unless it is necessary, getting excited when necessary, not being able to express herself/himself well, and giving various physical and emotional reactions (Yıldırım, 2015). People with speaking anxiety, like those with social phobia, have reservations about speaking, such as being afraid of speaking to someone they do not know well or to a senior person, speaking in a meeting, talking on the phone, making oral presentations in public, and speaking without preparation. It is thought that all such anxieties are related to childhood life. When the literature is examined, although there are a limited number of studies that have determined that there is a relationship between attachment styles formed by the emotional bond established with the caregiver in childhood and social anxiety/social phobia, no study examining speaking anxiety has been found in the literature. It is thought that attachment styles associated with various types of anxiety, which are effective on personality development, may also have an effect on one's speaking anxiety. The main purpose of this study is to analyze the relationship between the attachment styles of middle school students and their speaking anxiety. Additionally, it was also investigated whether attachment styles and speech anxiety levels differ in terms of gender, educational status of parents and living together status with parents.

The relational survey model, one of the quantitative research methods, was preferred in the study. While the universe of the research consists of all secondary school students in Trabzon, the sample of the research consists of 523 students, 248 girls (47.4%) and 275 boys (52.6%), selected by simple random sampling method from 6 different secondary schools in Ortahisar and Akçaabat. To collect quantitative data in the research, "Personal Information Form", "Close Relationships Scale – Revised for children and adolescent (ECR-RC)" and "Speaking Anxiety Scale for Second Education Students" were applied. First, permission was obtained from the scale owners to collect the data. Later, ethics committee permission from Trabzon

University and application permission from Trabzon Provincial Directorate of National Education were obtained. In the process of data analysis, SPSS 26.0 package program was used. In the data analysis phase, Pearson Correlation coefficient was examined in order to reveal the relationship between middle school students' attachment levels and speaking anxiety. Sampling t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), Kruskal-Wallis and Mann-Whitney U test were used to keep other variables independent and to determine its relationship with speaking anxiety.

As a result of the research, it was determined that anxious and avoidant attachment styles affected speaking anxiety. When looking at the correlation coefficient, there is a moderately negative relationship between anxious and avoidant attachment and speaking anxiety, and a moderately positive relationship between secure attachment and speaking anxiety. When the score on the attachment styles scale increases, the anxiety increases, and while the score on the speaking anxiety scale increases, the anxiety decreases. According to this, as the anxious attachment and avoidant attachment levels increase, the speaking anxiety level increases. On the other hand, in securely attached adolescents, speech anxiety seems to decrease. It is possible to say that the results of the research are compatible with other studies in the literature. Accordingly, it can be said that the inconsistent relationship between anxious and avoidant attachment adolescents and their caregivers is reflected in their speaking skills.

Within the scope of the research, apart from the correlation relationship, it was also investigated whether attachment styles and speaking anxiety levels differ in relation to various demographic variables. Firstly, the gender variable was addressed and it was determined that the scores of middle school students took from attachment style scale did not show a significant difference depending on the gender variable according to the anxious, avoidant and secure attachment dimensions. It was investigated whether the attachment levels of middle school students differ according to the educational level of their parents and no difference was found in the analyses.

A significant difference was found between the variables of "living together" and "living together but separately" in both anxious and avoidant attachment styles according to the living together status of the parents. On the other hand, it was determined that being divorced did not cause a significant difference. When the averages are investigated, children with parents living together but separated have higher levels of both anxious and avoidant attachment than children live with their parents or divorced. In terms of secure attachment, children with cohabiting/married parents had the highest score.

In the research, speaking anxiety was also analysed according to various variables. When the results relevant to the variables of gender and parental education level are analysed, it is seen that both of them have no effect on speaking anxiety. The study concluded that the speaking anxiety of secondary school students did not differ according to the cohabitation/marital status of their parents.

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Bağımlılık Düzeylerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Fatih KANA *, Hulusi GEÇGEL **, Begüm ÖNCÜ***

Makale Geliş Tarihi:26.04.2023

Makale Kabul Tarihi:24/07/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1288205

Öz


Bu araştırmada Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden 98 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Kesici ve Tunç (2018) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan "Dijital Bağımlılık Ölçeği" kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi SPSS 21.0 programı vasıtasıyla tanımlayıcı istatistik analizi, t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu, dijital bağımlılık düzeylerinin yaşa ve günlük sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı farklılık gösterdiği; cinsiyete, sınıf düzeyine, not ortalamasına, yaşamın büyük çoğunluğunun geçirildiği yere, sahip olunan dijital araçlara ve günlük internet kullanım süresine göre ise anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.


Anahtar Kelimeler: Dijital, bağımlılık, dijital dünya


Examining the Digital Addiction Levels of Turkish Teacher Candidates in Terms of Different Variables

Abstract

In this study, it was aimed to examine the digital addiction levels of Turkish teacher candidates in terms of different variables. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. The sample group of the research consists of 98 Turkish teacher candidates who continue their education at a state university in the west of Turkey. The data of the study were obtained by using the "Digital Addiction Scale" developed by Kesici and Tunç (2018) for university students, whose validity and reliability analyzes were made. The analysis of the obtained data was done by using the descriptive statistics analysis, t-Test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Tukey multiple comparison test by means of

* Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale, Türkiye, fatihkana@hotmail.com, ORCID: [0000-0002-1087-4081](https://orcid.org/0000-0002-1087-4081) 

** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale, Türkiye, hgecgel@comu.edu.tr, ORCID: [0000-0002-9277-6417](https://orcid.org/0000-0002-9277-6417) 

*** Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale, Türkiye, oncu.begum17@gmail.com, ORCID: [0000-0001-5915-6673](https://orcid.org/0000-0001-5915-6673) 

Kaynak Gösterme: Kana, F., Geçgel, H. & Öncü, B. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 941-970.

SPSS 21.0 program. As a result of the research, it was found that the digital addiction of Turkish teacher candidates was moderate, and the levels of digital addiction differed significantly according to age and daily use of social media; It has been determined that there is no significant difference according to gender, grade level, grade point average, place where the majority of life is spent, digital tools owned and daily internet usage time.

Keywords: Digital, addiction, digital world

Giriş

21. yüzyıl hızlı bir değişim ve dönüşümün yaşandığı bir yüzyıldır. Teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlemesiyle beraber bireyler de teknolojiye ayak uydurmakta hızlı bir değişim ve dönüşüm yaşamaktadırlar. Bu çağa farklı isimler verildiği gibi bu çağın yetiştirdiği kuşak da farklı kuşak özellikleriyle anılmaktadır.

Dijital çağın tam olarak ne zaman başladığı bilinmemekle birlikte bilişim çağı, internet toplumu çağı, bilgi çağı, enformasyon çağı, elektronik çağ gibi farklı isimlerle anılmaktadır. Teknolojik gelişmelerin dünyada yaygınlaşması, bireylerin günlük hayatlarında bu gelişmelerden daha fazla yararlanması, alışılmış bir biçimde süregelen birçok düzenin teknolojik ürünler sayesinde kalıcı bir biçimde değişmesi bu çağın belirgin özellikleridir (Çelebi, 2021). Dijital çağın doğal bir getirisi olarak da pek çok birey dijital araçlarla etkileşim içerisine girmekte, saniyeler içerisinde bilgiye ulaşabilmekte ve sanal ortamda hızlıca işlerini halledebilmektedir. 2000’li yıllara kadar olan süreçte bilgisayar ve internetle ilgili bilinen bilgiler sınırlıyken; 2000’li yıllardan sonra yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte bireyler, internetle bağlantı kurabilen dijital araçlardan (telefon, bilgisayar vd.) ayrılmaz hale gelmişlerdir (Doğan, Işıklar & Eroğlu, 2008). “Dijital 2021 Küresel Genel Bakış Raporu” (We Are Social & Hootsuite, 2021a) ve “Dijital 2021 Türkiye Raporu”na (We Are Social & Hootsuite, 2021b) göre de dünya nüfusunun %59.5’u internet, %53.6’sı sosyal medya, %96.6’sı akıllı telefon kullanıcısı; Türkiye nüfusunun ise %77.7’si internet, %70.8’i sosyal medya, %97.2’si ise akıllı telefon kullanıcısıdır. Dijital dünya ve onun bir anlamda uyduları olan yeni teknolojiler ve dijital araçlar iletişim, eğitim, bankacılık işlemleri vb. alanlarda bireylerin hayatını kolaylaştıran birer araç konumunda olsalar da kimi zaman bireyler bu yeni teknolojileri ve dijital araçları hayatlarının merkezine yerleştirerek amaç haline getirmektedir. Bu durum da bireylerin yeni teknolojilerden ve dijital araçlardan kopamayarak bağımlı hale gelmesine neden olmaktadır (Karaman & Kurtoğlu, 2009).

Bağımlılık bireyin kullandığı bir madde veya gerçekleştirdiği bir davranış üzerinde kendi iradesini kaybetmesi, o maddeyi kullanmadan ya da davranışı sergilemeden hayatını sürdürmemeye başlaması (Türkiye Yeşilay Cemiyeti, 2021), fizyolojik ve psikolojik sağlığını ve sosyal hayatını olumsuz etkilemesine rağmen belirli bir eylemi tekrarlama isteğine karşı kendini alıkoymaması (Balcıoğlu & Abanoz, 2009) olarak tanımlanmaktadır. Bağımlılık kavramı maddesel ve davranışsal olmak üzere iki başlık altında sınıflandırılmaktadır. Maddesel bağımlılık bireyin

kullandığı maddeyi pek çok kez bırakmayı denemesine rağmen bunu başaramaması, madde kullanma miktarını giderek arttırması, madde kullanmayı bıraktığında yoksunluk yaşaması, olumsuz etkilenmesine rağmen madde kullanımına devam etmesi (Akt. Erdamar & Kurupınar, 2014) şeklinde tanımlanmaktadır. Davranışsal bağımlılık ise bireyin herhangi bir madde kullanmamasına rağmen belirli bir davranışı sergilemeye yönelik alıkoymaması bir istek duyması, sergilediği davranıştan haz alması ve bu durumdan yaşam kalitesinin olumsuz anlamda etkilenmesi (Akt. Denizci-Nazlıgöl & Yılmaz, 2019) şeklinde açıklanmaktadır. Dijital bağımlılık da davranışsal bağımlılıklar kapsamında değerlendirilmekte; telefon, tablet, bilgisayar, sosyal medya, televizyon vb. teknolojik araç ve ortamlara kesintisiz bağlı kalma arzusu olarak tanımlanmaktadır (Çelik, 2022). Bireylerin internete erişim sağlayamadığında panik, stres, kaygı gibi birtakım olumsuz durumları yaşamasına neden olmaktadır (Akçay, 2020). Dijital bağımlılığı olan bireyler hayatlarının odak noktasına dijital araçları ve internet bağlantısını yerleştirmekte, gerçek dünyanın içerisinde sanal bir dünyaya gereksinim duymakta ve sanal dünyaya erişim sağlayamadığında psikolojik anlamda bir çöküntü yaşamaktadır. İnternet bağımlılığı, akıllı telefon bağımlılığı, sosyal medya bağımlılığı, dijital oyun bağımlılığı da dijital bağımlılık türleri arasında yer almaktadır (Yılmaz, 2019). Ayrıca literatürde dijital bağımlılıkla ilgili pek çok hastalığın bulunduğu da bilinmektedir.

Dijital bağımlılıkla ilgili hastalıklardan bireylerin istemsizce akıllı telefonlarından ayrı kalma korkusu yaşaması nomofobi, internet bağlantısının olmadığı bir yerde kalma korkusu yaşaması netlessfobi, sosyal ağlarda yaşanan gelişmeleri kaçırma korkusu yaşaması FoMO olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım & Kışoğlu, 2018). Yalnız hissetme ve sosyalleşme isteği de dijital bağımlılığın temel nedenleri arasında yer almaktadır. Dijital araçlar, internet ve sosyal medya platformları da bireyleri yalnızlık duygusundan kurtarmakta ve onlara sosyalleşme gereksinimlerini giderebilecekleri bir ortam sunmaktadır (Akt. Arseven, 2020). Bu sayede bireyler yalnızlık duygusundan kurtulduğu ve sosyalleşebildiği için mutlu hissetmekte, kendilerini yalnız ve mutsuz hissettikleri her an dijital araçlara başvurma ihtiyacı duymaktadır. Bu ihtiyaç da bir süre sonra dijital bağımlılığa dönüşmektedir. Amerikan Psikiyatri Birliği dijital bağımlılığa sahip olan bireylerin kişilerarası iletişimde, akademik ve iş hayatında olumsuz durumlarla karşılaşabileceğini belirtmektedir (Akt. Çakır, Kocagöz & Karakuş, 2021). Bazı araştırmacılar (Ertemel & Eroğlu-Pektaş, 2018; Güney, 2017; Utma, 2019) dijital bağımlılığın aile içi iletişimi ve ilişkileri zedelediğini, aile üyeleri arasında mesafelerin oluşmasına neden olduğunu, sanal ortamda fazla vakit geçirmenin gerçek dünyadan uzaklaşma, depresyon, yalnızlık, bunalım, mutsuzluk, sosyalleşememe, uykusuzluk gibi birtakım problemleri beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Tüm bunlar da dijital araçlara bağımlı hale gelmesinin bireyler üzerindeki olumsuz etkilerini gözler önüne sermektedir.

Dijital yerli ve dijital göçmen kavramları da dijital bağımlılıkla ilgili üzerinde durulması gereken önemli kavramlar arasında yer almaktadır. Prensky (Akt.

Karabulut, 2015) 1980 ve öncesinde doğan, daha önceden hiç karşılaşmadığı dijital araçlarla çevrili yeni bir dünyaya adapte olmaya çalışan nesil için dijital göçmen; 1980 ve sonrasında, dijital araçlarla çevrili yeni bir dünyanın içerisine doğan, bu dünyada büyüyen ve bu dünyadaki teknolojik gelişmelere hâkim olan nesil için ise dijital yerli kavramını kullanmaktadır. İki nesil arasındaki en temel fark dijital göçmenlerin birincil amacının yeni teknolojilerden ve dijital araçlardan belirli bir ihtiyaç dahilinde faydalanmak istemesi, dijital yerlilerin ise yeni teknolojilerden ve dijital araçlardan faydalanmaktan ziyade onları hayatlarının ayrılmaz bir parçası haline getirmesidir (Eşgi, 2013). Dünyayı algılayış biçimleri, dijital araçları kullanma amaçları ve bu araçların kullanımına hâkim olma durumları arasında farklılıklar bulunan bu iki neslin dijital bağımlılık düzeylerinin farklılık göstermesi de kaçınılmaz bir durumdur. Çünkü dijital araçların kullanımına hâkim olan bireyler, herhangi bir yardıma ihtiyaç duymadan kendilerini özgür hissetmekte, istedikleri her an sanal ortamda vakit geçirebilmektedir. Akıllı telefonların birer bilgisayar işlevine sahip olması ve internete bağlanabilmesi de dijital bağımlılığı olan bireylerin sayısının artmasına neden olmaktadır (Akt. Eryılmaz & Çukurluöz, 2018).

Günümüzde dijital araçların kullanımının yaygınlaşması ve özellikle pandemi dönemiyle birlikte dijital araçlarda geçirilen sürenin artış göstermesi hemen her bireyin dijital bağımlı olma potansiyeline sahip olabileceği gerçeğini de beraberinde getirmiştir. Türkiye'deki bireylerin günde 4.5 saati akıllı telefonlarla veya telefonlardaki uygulamalarla geçirdiği ve bu oranın son iki yılda %40 oranında bir artış gösterdiği tespit edilmiştir (App Annie Intelligence, 2021). Özellikle teknolojik gelişmelerin hız kazanmaya başladığı 2000 yılından sonra doğan ve dijital yerli kategorisinde nitelendirilen bireylerin dijital bağımlılığa daha yatkın olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Çünkü bu nesil dijital araçların olmadığı bir dünyayı hiç tanımamakta, dijital yerli olmanın bir getirisi olarak ilk kez karşılaştıkları dijital araçlara ve teknolojilere çok hızlı bir şekilde uyum sağlayarak bağlanabilmektedir. Bu durum da son dönemlerin en önemli davranışsal bağımlılıklarından bir tanesi olan dijital bağımlılığa yol açmaktadır.

Literatür taraması yapıldığında dijital bağımlılığa yönelik pek çok çalışmanın (Altınok, 2021; Arseven, 2020; Arslan, 2019; Arslan, 2020a; Arslan, 2020b; Arslan & Bardakçı, 2020; Arslan & Bardakçı, 2021; Arslan, Kırık, Karaman, & Çetinkaya, 2015; Dilci, Arslan, & Ersoy, 2019; Eryılmaz & Çukurluöz, 2018; Kanter, 2020; Koç & Yıldız, 2021; Taşlıyan, Karakuş, & Çakiroğlu, 2021; Yalçın, 2021) gerçekleştirildiği, çalışmalarda ağırlıklı olarak ortaokul ve lise düzeyine odaklanıldığı görülmüş ve doğrudan Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. 21. Yüzyılda ortaokul düzeyinde teknoloji bağımlılığı sanal dünyanın her geçen gün ilerlemesiyle beraber artmaktadır. Yetişkinlerin de dijital bağımlılıkları arttığı için bu yüzyılın Türkçe öğretmenlerinin dijital bağımlılık düzeylerinin belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle mevcut çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmış ve çalışmanın alana katkı sağlayacağı

düşünülmüştür. Bu amaç doğrultusunda araştırma boyunca aşağıdaki alt problem sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılıkları ne düzeydedir?

2. Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeyleri cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, not ortalaması, yaşamın büyük çoğunluğunun geçirildiği yer, sahip olunan dijital araçlar, günlük internet ve sosyal medya kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama araştırmaları, birtakım değişkenler arasında var olan ilişkileri tespit etmek, bu ilişkileri derinlemesine incelemek ve olası sonuçları tahmin etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Tutar & Erdem, 2020). Bu araştırmada da Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeyleri ile cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, not ortalaması, yaşamın büyük çoğunluğunun geçirildiği yer, sahip olunan dijital araçlar, günlük internet ve sosyal medya kullanım süresi gibi değişkenler arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubu Türkiye'nin batısındaki bir devlet üniversitesinde öğrenimine devam eden 98 Türkçe öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının tamamı gönüllülük esasıyla araştırmaya katılmıştır. Örneklem grubunun belirlenmesinde basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme, evrendeki tüm birimlerin örnekleme seçilme olasılığının eşit olduğu bir yöntemdir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2020). Örneklem grubunun özelliklerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmanın Örneklem Grubunun Özellikleri

Cinsiyet	n	%
Kadın	54	55.1
Erkek	44	44.9
Yaş	n	%
20-21	67	68.4
22-23	31	31.6
Sınıf Düzeyi	n	%
2. Sınıf	48	49.0
3. Sınıf	50	51.0

Not Ortalaması	n	%
0-2.50	17	17.3
2.51-3.00	35	35.8
3.01-4.00	46	46.9
Yaşamın Büyük Çoğunluğunun Geçirildiği Yer	n	%
Köy	12	12.2
İlçe	44	44.9
Şehir	16	16.3
Büyükşehir	26	26.6
Sahip Olunan Dijital Araçlar	n	%
Akıllı Telefon	24	24.5
Akıllı Telefon, Bilgisayar	61	62.2
Akıllı Telefon, Bilgisayar, Tablet	13	13.3
Günlük İnternet Kullanım Süresi	n	%
1-2 saat	12	12.2
2-3 saat	25	25.5
3-4 saat	18	18.4
4-5 saat	19	19.4
5 saat ve üzeri	24	24.5
Günlük Sosyal Medya Kullanım Süresi	n	%
0-1 saat	11	11.2
1-2 saat	21	21.4
2-3 saat	34	34.8
3-4 saat	17	17.3
4-5 saat	15	15.3

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %55.1'inin kadın, %44.9'unun erkek olduğu; %68.4'ünün 20-21, %31.6'sının 22-23 yaş aralığında olduğu; %49'unun 2. sınıfta, %51'inin 3. sınıfta öğrenim gördüğü; %17.3'ünün not ortalamasının 0-2.50 aralığında, %35.8'inin 2.51-3.00 aralığında, %46.9'unun 3.01-4.00 aralığında olduğu; %12.2'sinin yaşamının büyük çoğunluğunu köyde, %44.9'unun ilçede, %16.3'ünün şehirde, %26.6'sının büyükşehirde geçirdiği; %24.5'unun dijital araç olarak yalnızca akıllı telefona, %62.2'sinin hem akıllı telefona hem bilgisayara, %13.3'ünün de hem akıllı telefona hem bilgisayara ve hem de tablete sahip olduğu; %12.2'sinin internette günde 1-2 saat aralığında, %25.5'unun 2-3 saat aralığında, %18.4'ünün 3-4 saat aralığında, 19.4'ünün 4-5 saat aralığında, %24.5'unun ise 5 saat ve üzerinde zaman geçirdiği; %11.2'sinin sosyal medyada günde 0-1 saat aralığında, %21.4'ünün 1-2 saat aralığında, %34.8'inin 2-3 saat

aralığında, %17.3'ünün 3-4 saat aralığında, %15.3'ünün ise 4-5 saat aralığında zaman geçirdiği görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri Kesici & Tunç (2018) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik olarak geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan “Dijital Bağımlılık Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmacılardan yalnızca birinin iletişim bilgilerine ulaşılabilmiş ve ölçeğin kullanılabilmesi için e-posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçek “aşırı kullanım, nüks etme, hayatın akışını engelleme, duygu durumu, bırakamama” olarak adlandırılan toplamda 5 boyut ve 19 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen puanların madde sayısına bölünmesiyle bireylerin dijital bağımlılık düzeyleri ölçülmekte ve en yüksek 95, en düşük 19 puan alınabilmektedir. Kesici & Tunç (2018) tarafından ölçeğin tamamının Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.874, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .922, Spearman-Brown güvenilirlik katsayısı ise .97 olarak belirlenmiştir. Araştırmacılar tarafından yeniden yapılan analizlerde Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.898, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .901 olarak tespit edilmiştir. Tüm bu değerler de ölçeğin geçerli ve güvenilir bir veri toplama aracı olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırma sürecinin başında araştırmacılar tarafından iş bölümü yapıp araştırmanın planlaması yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama süreci gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Araştırmanın veri seti oluşturulduktan sonra veri analizine başlamadan önce elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. “Verilerin normal dağılım gösterebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 aralığında olması gerekmektedir” (Şencan, 2005).

Tablo 2.

Ölçeğe Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri

Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık
Aşırı Kullanım	-.594	.292
Nüks Etme	-.891	.302
Hayatın Akışını Engelleme	-.682	.501
Duygu Durumu	-.639	.447
Bırakamama	.545	-.960

Tablo 2 incelendiğinde verilerin normal dağılım gösterdiği görülmektedir. Veriler normal dağılım gösterdiği için araştırmada tanımlayıcı istatistik analizi, t-Testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 3.
Tüm Boyutlara Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Boyutlar	n	\bar{x}	ss
Aşırı Kullanım	98	2.74	1.04
Nüks Etme	98	2.54	1.13
Hayatın Akışını Engelleme	98	2.47	1.11
Duygu Durumu	98	2.58	1.12
Bırakamama	98	3.70	1.06

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin aşırı kullanım ($\bar{x}=2.74$), nüks etme ($\bar{x}=2.54$) ve duygu durumu ($\bar{x}=2.58$) boyutlarında orta düzeyde, hayatın akışını engelleme ($\bar{x}=2.47$) boyutunda düşük düzeyde, bırakamama ($\bar{x}=3.70$) boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu görülmekte ve genel olarak Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılıklarının orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4.
Aşırı Kullanım Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Maddeler	\bar{x}	sd
Yemek yerken aynı zamanda telefon, tablet ya da bilgisayarım ile meşgul olurum.	3.12	.142
Bir işle uğraşırken kendimi dijital araçlarımı kontrol ederken buluyorum.	2.91	.132
Dijital araçları amacı dışında aşırı bir şekilde kullanıyorum.	2.70	.125
Gezi, piknik veya arkadaşlarla olduğum sosyal ortamlarda sürekli dijital araçlarıma (cep telefonu ya da tablet) bakarım.	2.55	.125

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının ölçekte yer alan aşırı kullanım boyutuyla ilgili yemek yeme vb. temel birtakım ihtiyaçları karşılarken dijital araçlarla meşgul olma, bir işle uğraşırken dijital araçları kontrol etme ihtiyacı duyma, dijital araçları amacının dışında çok fazla kullanma ve sosyal ortamlarda sık sık dijital araçları kontrol etme ihtiyacı duyma hususunda orta düzeyde problem yaşadığı, dikkat gerektiren işleri yaparken dijital araçlarla vakit geçirmeye yönelme hususunda ise düşük düzeyde problem yaşadığı görülmektedir.

Tablo 5.
Nüks Etme Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Maddeler	\bar{x}	sd
Dijital araçları kullanma süresini konusunda kendimi kontrol edemiyorum.	2.56	.127
Dijital araçlarla harcadığım zamanı azaltamıyorum.	2.54	.120
Dijital araçlarla harcadığım zamanı kıstak için başarısız çabalarım oldu.	2.54	.128

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının ölçekte yer alan nüks etme boyutuyla ilgili dijital araçlarda geçirdikleri süreyi kontrol edememe, azaltamama ve azaltmaya yönelik girişimlerde başarısız olma hususunda orta düzeyde problem yaşadığı görülmektedir.

Tablo 6.
Hayatın Akışını Engelleme Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Maddeler	\bar{x}	sd
Dijital araçları kullanmam nedeniyle üretkenliğimin azaldığını hissediyorum.	2.71	.134
Dijital araçlarla çok vakit harcadığımdan dolayı birçok fırsatı kaçırdığım olmuştur.	2.47	.128
Dijital araçlar ev ve okul ile ilgili sorumluluklarımı yerine getirmemi engelliyor.	2.47	.138
Dijital araçlarla uğraştığım zaman çevremde olup bitenden haberim olmaz.	2.21	.124

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının ölçekte yer alan hayatın akışını engelleme boyutuyla ilgili dijital araçların kullanımından kaynaklı olarak üretkenlik yönünün körelmeye başlaması hususunda orta düzeyde problem yaşadığı, dijital araçların aşırı kullanımından kaynaklı olarak fırsatları kaçırma, sorumluluklarını yerine getirme ve çevresindeki gelişmelerden haberdar olma hususunda ise düşük düzeyde problem yaşadığı görülmektedir.

Tablo 7.
Duygu Durumu Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Maddeler	\bar{x}	sd
Dijital araçlarla vakit geçirirken kendimi çok mutlu hissediyorum.	3.02	.127
Dijital araçlarla vakit geçirirken bana herhangi bir iş verilmesi beni öfkeliendirir.	2.48	.143
Sahip olduğum dijital araçları uzun süre kullanmadığımda kendimi çok mutsuz ve sınırlı hissedirim.	2.45	.133
Dijital araçları kullanamayacağım ortamlar beni sıkır.	2.35	.133

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının ölçekte yer alan duygu durumu boyutuyla ilgili dijital araçlarda zaman geçirirken çok mutlu hissetme hususuna orta düzeyde katıldığı, dijital araçlarda zaman geçirirken verilen bir işin, dijital araçları uzun süre kullanamama durumunun, dijital araçlara erişilemeyecek ortamlarda bulunmanın kendilerini düşük düzeyde öfkeliendirdiği, üzdüğü, sınırlendirdiği ve sıkıdığı görülmektedir.

Tablo 8.
Ölçeğin Bırakamama Boyutuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Analizleri

Maddeler	\bar{x}	sd
Sahip olduğum dijital araçların bozulması veya kaybolması beni huzursuz eder.	3.86	.120
Akıllı telefon ve tablet gibi dijital araçları yatarken yanımda bulunduruyorum.	3.72	.131
Kısa süreliğine bile olsa evden ayrıldığımda telefon/tablet gibi dijital araçları yanıma almak isterim.	3.52	.134

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının ölçekte yer alan bırakamama boyutuyla ilgili dijital araçların kullanılmayacak hale gelmesinden ya da

kaybolmasından yüksek düzeyde rahatsız olduğu, dijital araçları dinlenirken ya da uyurken yanında bulundurma ve kısa süreliğine evden ayrılırken bile dijital araçları yanına alma hususunda yüksek düzeyde istek duyduğu görülmektedir.

Tablo 9
Ölçekte Yer Alan Aşırı Kullanım Boyutuna Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
Yemek yerken aynı zamanda telefon, tablet ya da bilgisayarımla meşgul olurum.	Kadın	54	3.25	1.26	1.066	96	.289
	Erkek	44	2.95	1.56			
Bir işle uğraşırken kendimi dijital araçlarımı kontrol ederken buluyorum.	Kadın	54	2.74	1.15	1.688	96	.095
	Erkek	44	2.31	1.32			
Dijital araçları amacı dışında aşırı bir şekilde kullanıyorum.	Kadın	54	2.75	1.19	.484	96	.629
	Erkek	44	2.63	1.31			
Gezi, piknik veya arkadaşlarla olduğum sosyal ortamlarda sürekli dijital araçlarım (cep telefonu ya da tablet) bakarım.	Kadın	54	3.03	1.24	.991	96	.324
	Erkek	44	2.77	1.39			
Dikkat gerektiren işleri yaparken bile telefon, tablet gibi dijital araçlarla uğraşırım.	Kadın	54	2.46	1.19	.284	96	.777
	Erkek	44	2.38	1.48			

Tablo 9 incelendiğinde ölçeğin aşırı kullanım boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 10.
Nüks Etme Boyutuna Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Dijital araçları kullanma süresini konusunda kendimi kontrol edemiyorum.	Kadın	54	2.70	1.22	1.243	96	.217
	Erkek	44	2.38	1.29			
Dijital araçlarla harcadığım zamanı azaltamıyorum.	Kadın	54	2.70	1.23	1.414	96	.160
	Erkek	44	2.34	1.29			
Dijital araçlarla harcadığım zamanı kısmak için başarısız çabalarım oldu.	Kadın	54	2.64	1.15	.986	96	.327
	Erkek	44	2.40	1.24			

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin nüks etme boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p > .05$).

Tablo 11.
Hayatın Akışımı Engelleme Boyutuna Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
----------	----------	---	-----------	----	---	----	---

Dijital araçları kullanmam nedeniyle üretkenliğimin azaldığını hissediyorum.	Kadın	54	2.42	1.28	-	96	.670
	Erkek	44	2.54	1.48	.427		
Dijital araçlarla çok vakit harcadığımdan dolayı birçok fırsatı kaçırdığım olmuştur.	Kadın	54	2.48	1.16	.016	96	.987
	Erkek	44	2.47	1.40			
Dijital araçlar ev ve okul ile ilgili sorumluluklarımı yerine getirmemi engelliyor.	Kadın	54	2.22	1.14	.070	96	.944
	Erkek	44	2.20	1.33			
Dijital araçlarla uğraştığım zaman çevremde olup bitenden haberim olmaz.	Kadın	54	2.79	1.27	.674	96	.502
	Erkek	44	2.61	1.40			

Tablo 11 incelendiğinde ölçeğin hayatın akışını engelleme boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 12.

Duygu Durumu Boyutuna Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
Dijital araçlarla vakit geçirirken kendimi çok mutlu hissediyorum.	Kadın	54	2.53	1.36	.364	96	.716
	Erkek	44	2.43	1.48			
Dijital araçlarla vakit geçirirken bana herhangi bir iş verilmesi beni öfkeliendirir.	Kadın	54	2.46	1.22	.879	96	.381
	Erkek	44	2.22	1.42			
Sahip olduğum dijital araçları uzun süre kullanmadığımda kendimi çok mutsuz ve sınırlı hissedirim.	Kadın	54	2.51	1.22	.492	96	.624
	Erkek	44	2.38	1.43			
Dijital araçları kullanamayacağım ortamlar beni sıkıyor.	Kadın	54	3.12	1.22	.950	96	.344
	Erkek	44	2.88	1.29			

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin duygu durumu boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 13.

Bırakamama Boyutuna Ait Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	df	p
Sahip olduğum dijital araçların bozulması veya kaybolması beni huzursuz eder.	Kadın	54	3.83	1.20	-	96	.756
	Erkek	44	3.90	1.17	.312		
Akıllı telefon ve tablet gibi dijital araçları yataarken yakınımnda bulunduruyorum	Kadın	54	3.42	1.40	-	96	.440
	Erkek	44	3.63	1.24	.776		
Kısa süreliğine bile olsa evden ayrıldığımda telefon/tablet gibi dijital araçları yanıma almak isterim.	Kadın	54	3.74	1.21	.137	96	.892
	Erkek	44	3.70	1.40			

Tablo 13 incelendiğinde ölçeğin bırakamama boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 14.

Aşırı Kullanım Boyutuna Ait Yaş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Yaş	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Yemek yerken aynı zamanda telefon, tablet ya da bilgisayarla meşgul olurum.	20-21	67	3.23	1.43	1.205	96	.231
	22-23	31	2.87	1.33			
Bir işle uğraşırken kendimi dijital araçlarımı kontrol ederken buluyorum.	20-21	67	2.65	1.29	1.239	96	.218
	22-23	31	2.32	1.10			
Dijital araçları amacı dışında aşırı bir şekilde kullanıyorum.	20-21	67	2.83	1.33	1.551	96	.124
	22-23	31	2.41	.992			
Gezi, piknik veya arkadaşlarla olduğum sosyal ortamlarda sürekli dijital araçlarımı (cep telefonu ya da tablet) bakarım.	20-21	67	2.04	1.36	1.408	96	.162
	22-23	31	2.64	1.17			
Dikkat gerektiren işleri yaparken bile telefon, tablet gibi dijital araçlarla uğraşırım.	20-21	67	2.50	1.42	.866	96	.389
	22-23	31	2.25	1.06			

Tablo 14 incelendiğinde ölçeğin aşırı kullanım boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 15.

Nüks Etme Boyutuna Ait Yaş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Yaş	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Dijital araçları kullanma süresini konusunda kendimi kontrol edemiyorum.	20-21	67	2.67	1.35	1.279	96	.204
	22-23	31	2.32	1.01			
Dijital araçlarla harcadığım zamanı azaltamıyorum.	20-21	67	2.59	1.39	.642	96	.522
	22-23	31	2.41	.958			
Dijital araçlarla harcadığım zamanı kısmak için başarısız çabalarım oldu.	20-21	67	2.58	1.29	.501	96	.617
	22-23	31	2.45	.960			

Tablo 15 incelendiğinde ölçeğin nüks etme boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 16.

Hayatın Akışını Engelleme Boyutuna Ait Yaş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Yaş	n	\bar{x}	sd	t	df	p
----------	-----	---	-----------	----	---	----	---

Dijital araçları kullanmam nedeniyle üretkenliğimin azaldığımı hissediyorum.	20-21 22-23	67 31	2.53 2.35	1.47 1.14	.611	96	.543
Dijital araçlarla çok vakit harcadığımdan dolayı birçok fırsatı kaçırdığım olmuştur.	20-21 22-23	67 31	2.53 2.35	1.32 1.14	.660	96	.511
Dijital araçlar ev ve okul ile ilgili sorumluluklarımı yerine getirmemi engelliyor.	20-21 22-23	67 31	2.29 2.03	1.35 .874	.997	96	.321
Dijital araçlarla uğraştığım zaman çevremde olup bitenden haberim olmaz.	20-21 22-23	67 31	2.76 2.61	1.39 1.20	.511	96	.611

Tablo 16 incelendiğinde ölçeğin hayatın akışını engelleme boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 17.

Duygu Durumu Boyutuna Ait Yaş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Yaş	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Dijital araçlarla vakit geçirirken kendimi çok mutlu hissediyorum.	20-21 22-23	67 31	2.52 2.41	1.49 1.25	.333	96	.740
Dijital araçlarla vakit geçirirken bana herhangi bir iş verilmesi beni öfkeliendirir.	20-21 22-23	67 31	2.44 2.16	1.36 1.21	1.001	96	.320
Sahip olduğum dijital araçları uzun süre kullanmadığımda kendimi çok mutsuz ve sınırlı hissederim.	20-21 22-23	67 31	2.47 2.41	1.38 1.17	.203	96	.840
Dijital araçları kullanamayacağım ortamlar beni sıkır.	20-21 22-23	67 31	3.11 2.80	1.22 1.32	1.145	96	.255

Tablo 17 incelendiğinde ölçeğin duygu durumu boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 18.

Ölçekte Yer Alan Bırakamama Boyutuna Ait Yaş Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Yaş	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Sahip olduğum dijital araçların bozulması veya kaybolması beni huzursuz eder.	20-21 22-23	67 31	4.05 3.45	1.07 1.33	2.411	96	.018
Akıllı telefon ve tablet gibi dijital araçları yataken yakınımnda bulunduruyorum.	20-21 22-23	67 31	3.59 3.35	1.30 1.40	.835	96	.406
Kısa süreliğine bile evden ayrıldığımda telefon/tablet gibi	20-21	67	3.83	1.21	1.251	96	.214

dijital araçları yanıma almak isterim.	22-23	31	3.48	1.45
--	-------	----	------	------

Tablo 18 incelendiğinde ölçeğin bırakamama boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı; “Sahip olduğum dijital araçların bozulması veya kaybolması beni huzursuz eder ($t_{(96)}=2.411$; $p<0.05$)” maddesi ile Türkçe öğretmen adaylarının yaşları arasında ise 20-21 yaş aralığındaki Türkçe öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Tablo 19.

Ölçekte Yer Alan Aşırı Kullanım Boyutuna Ait Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Yemek yerken aynı zamanda telefon, tablet ya da bilgisayarım ile meşgul olurum.	2	48	2.95	1.50	-	96	.261
	3	50	3.28	1.30	1.132		
Bir işle uğraşırken kendimi dijital araçlarımı kontrol ederken buluyorum.	2	48	2.39	1.25	-	96	.228
	3	50	2.70	1.23	1.212		
Dijital araçları amacı dışında aşırı bir şekilde kullanıyorum.	2	48	2.54	1.25	-	96	.207
	3	50	2.86	1.22	1.269		
Gezi, piknik veya arkadaşlarla olduğum sosyal ortamlarda sürekli dijital araçlarımı (cep telefonu ya da tablet) bakarım.	2	48	2.72	1.36	-	96	.164
	3	50	3.10	1.24	1.404		
Dikkat gerektiren işleri yaparken bile telefon, tablet gibi dijital araçlarla uğraşırım.	2	48	2.33	1.27	-.696	96	.488
	3	50	2.52	1.37			

Tablo 19 incelendiğinde ölçeğin aşırı kullanım boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 20.

Ölçekte Yer Alan Nüks Etme Boyutuna Ait Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Dijital araçları kullanma süresini konusunda kendimi kontrol edemiyorum.	2	48	2.47	1.28	-.629	96	.531
	3	50	2.64	1.24			
Dijital araçlarla harcadığım zamanı azaltamıyorum.	2	48	2.45	1.36	-.628	96	.531
	3	50	2.62	1.17			
Dijital araçlarla harcadığım zamanı kısmak için başarısız çabalarım oldu.	2	48	2.37	1.23	-	96	.179
	3	50	2.70	1.14	1.353		

Tablo 20 incelendiğinde ölçeğin nüks etme boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 21.

Ölçekte Yer Alan Hayatın Akışını Engelleme Boyutuna Ait Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Dijital araçları kullanmam nedeniyle üretkenliğimin azaldığını hissediyorum.	2	48	2.43	1.38	-.296	96	.768
	3	50	2.52	1.37			
Dijital araçlarla çok vakit harcadığımdan dolayı birçok fırsatı kaçırdığım olmuştur.	2	48	2.39	1.34	-.638	96	.525
	3	50	2.56	1.19			
Dijital araçlar ev ve okul ile ilgili sorumluluklarımı yerine getirmemi engelliyor	2	48	2.20	1.21	-.047	96	.963
	3	50	2.22	1.25			
Dijital araçlarla uğraştığım zaman çevremde olup bitenden haberim olmaz.	2	48	2.54	1.28	-	96	.210
	3	50	2.88	1.36			

Tablo 21 incelendiğinde ölçeğin hayatın akışını engelleme boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 22.

Ölçekte Yer Alan Duygu Durumu Boyutuna Ait Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Dijital araçlarla vakit geçirirken kendimi çok mutlu hissediyorum.	2	48	2.25	1.37	-	96	.101
	3	50	2.72	1.42			
Dijital araçlarla vakit geçirirken bana herhangi bir iş verilmesi beni öfkeliendirir.	2	48	2.33	1.43	-.174	96	.862
	3	50	2.38	1.21			
Sahip olduğum dijital araçları uzun süre kullanmadığımda kendimi çok mutsuz ve sinirli hissedirim.	2	48	2.39	1.33	-.465	96	.643
	3	50	2.52	1.31			
Dijital araçları kullanamayacağım ortamlar beni sıkır.	2	48	2.85	1.33	-	96	.202
	3	50	3.18	1.17			

Tablo 22 incelendiğinde ölçeğin duygu durumu boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Tablo 23.

Ölçekte Yer Alan Bırakamama Boyutuna Ait Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Maddeler	Sınıf	n	\bar{x}	sd	t	df	p
Sahip olduğum dijital araçların bozulması veya kaybolması beni huzursuz eder.	2	48	3.77	1.25	-.785	96	.434
	3	50	3.96	1.12			
Akıllı telefon ve tablet gibi dijital araçları yataarken yakınımda bulunduruyorum.	2	48	3.43	1.31	-.601	96	.549
	3	50	3.60	1.35			

Kısa süreliğine bile olsa evden ayrıldığımda telefon/tablet gibi dijital araçları yanıma almak isterim.	2	48	3.58	1.36	-	96	.294
	3	50	3.86	1.22	1.055		

Tablo 23 incelendiğinde ölçeğin bırakamama boyutunda yer alan maddeler ile araştırmaya katılan Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 24.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Not Ortalamaları ile Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Boyutları Arasındaki ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutun Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Aşırı Kullanım	Gruplar arası	.709	2	.355	.320	.727
	Gruplar içi	105.353	95	1.109		
	Toplam	106.062	97			
Nüks Etme	Gruplar arası	1.266	2	.633	.485	.617
	Gruplar içi	123.901	95	1.304		
	Toplam	125.167	97			
Hayatın Akışını Engelleme	Gruplar arası	1.583	2	.791	.632	.534
	Gruplar içi	118.902	95	1.252		
	Toplam	120.485	97			
Duygu Durumu	Gruplar arası	2.416	2	1.208	.960	.387
	Gruplar içi	119.556	95	1.258		
	Toplam	121.972	97			
Bırakamama	Gruplar arası	1.615	2	.808	.708	.495
	Gruplar içi	108.359	95	1.141		
	Toplam	109.974	97			

Tablo 24 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının not ortalamaları ile ölçeğin aşırı kullanım ($F=.320$; $p>0.05$), nüks etme ($F=.485$; $p>0.05$), hayatın akışını engelleme ($F=.632$; $p>0.05$), duygu durumu ($F=.960$; $p>0.05$) ve bırakamama ($F=.708$; $p>0.05$) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 25.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yaşamlarının Büyük Çoğunluğunu Geçirdikleri Yer ile Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Boyutları Arasındaki ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutun Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Aşırı Kullanım	Gruplar arası	4.344	3	1.448		.267
	Gruplar içi	101.718	94	1.082	1.338	
	Toplam	106.062	97			
Nüks Etme	Gruplar arası	3.425	3	1.142	.881	.454
	Gruplar içi	121.742	94	1.295		
	Toplam	125.167	97			
Hayatın Akışını Engelleme	Gruplar arası	5.585	3	1.862		.214
	Gruplar içi	114.900	94	1.222	1.523	
	Toplam	120.485	97			

Duygu Durumu	Gruplar arası	8.426	3	2.809	2.325	.080
	Gruplar içi	113.546	94	1.208		
	Toplam	121.972	97			
Bırakamama	Gruplar arası	4.802	3	1.601	1.431	.239
	Gruplar içi	105.171	94	1.119		
	Toplam	109.974	97			

Tablo 25 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının yaşamlarının büyük çoğunluğunu geçirdikleri yer ile ölçeğin aşırı kullanım ($F=1.338$; $p>0.05$), nüks etme ($F=.881$; $p>0.05$), hayatın akışını engelleme ($F=1.523$; $p>0.05$), duygu durumu ($F=2.325$; $p>0.05$) ve bırakamama ($F=1.431$; $p>0.05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 26.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Sahip Oldukları Dijital Araçlar ile Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Boyutları Arasındaki ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutun Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Aşırı Kullanım	Gruplar arası	2.693	2	1.346	1.237	.295
	Gruplar içi	103.370	95	1.088		
	Toplam	106.062	97			
Nüks Etme	Gruplar arası	.340	2	.170	.129	.879
	Gruplar içi	124.827	95	1.314		
	Toplam	125.167	97			
Hayatın Akışını Engelleme	Gruplar arası	3.311	2	1.655	1.342	.266
	Gruplar içi	117.175	95	1.233		
	Toplam	120.485	97			
Duygu Durumu	Gruplar arası	1.990	2	.995	.788	.458
	Gruplar içi	119.982	95	1.263		
	Toplam	121.972	97			
Bırakamama	Gruplar arası	3.363	2	1.681	1.498	.229
	Gruplar içi	106.611	95	1.122		
	Toplam	109.974	97			

Tablo 26 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının sahip oldukları dijital araçlar ile ölçeğin aşırı kullanım ($F=1.237$; $p>0.05$), nüks etme ($F=.129$; $p>0.05$), hayatın akışını engelleme ($F=1.342$; $p>0.05$), duygu durumu ($F=.788$; $p>0.05$) ve bırakamama ($F=1.498$; $p>0.05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 27.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Günlük Sosyal Medya Kullanım Süreleri ile Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Boyutları Arasındaki ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutun Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
-------------	-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---	-------------------

Aşırı Kullanım	Gruplar arası	18.715	4	4.679 .939	4.981	.001	C-A; D-A E-A; E-B
	Gruplar içi	87.348	93				
	Toplam	106.062	97				
Nüks Etme	Gruplar arası	18.765	4	4.691 1.144	4.100	.004	E-A E-B
	Gruplar içi	106.401	93				
	Toplam	125.167	97				
Hayatın Akışını Engelleme	Gruplar arası	9.933	4	2.483 1.189	2.089	.088	
	Gruplar içi	110.552	93				
	Toplam	120.485	97				
Duygu Durumu	Gruplar arası	16.723	4	4.181 1.132	3.694	.008	D-A E-A
	Gruplar içi	105.249	93				
	Toplam	121.972	97				
Bırakamama	Gruplar arası	6.382	4	1.596 1.114	1.432	.229	
	Gruplar içi	103.591	93				
	Toplam	109.974	97				

(* $p > .05$) A: 0-1 saat, B: 1-2 saat, C: 2-3 saat, D: 3-4 saat, E: 4-5 saat

Tablo 27 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının günlük sosyal medya kullanım süreleri ile ölçeğin hayatın akışını engelleme ($F=2.089$; $p>0.05$), bırakamama ($F=1.432$; $p>0.05$) boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı; aşırı kullanım ($F=4.981$; $p<0.05$), nüks etme ($F=4.100$; $p<0.05$) ve duygu durumu ($F=3.694$; $p<0.05$) boyutları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunduğu görülmektedir.

Tablo 28.

Türkçe Öğretmen Adaylarının Günlük İnternet Kullanım Süreleri ile Dijital Bağımlılık Ölçeğinin Boyutları Arasındaki ANOVA Analizi Sonuçları

Boyutun Adı	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Aşırı Kullanım	Gruplar arası	6.095	4	1.524	1.417	.234
	Gruplar içi	99.968	93	1.075		
	Toplam	106.062	97			
Nüks Etme	Gruplar arası	2.334	4	.584	.442	.778
	Gruplar içi	122.833	93	1.321		
	Toplam	125.167	97			
Hayatın Akışını Engelleme	Gruplar arası	.865	4	.216	.168	.954
	Gruplar içi	119.620	93	1.286		
	Toplam	120.485	97			
Duygu Durumu	Gruplar arası	6.024	4	1.506	1.208	.313
	Gruplar içi	115.948	93	1.247		
	Toplam	121.972	97			
Bırakamama	Gruplar arası	9.220	4	2.305	2.128	.084
	Gruplar içi	100.754	93	1.083		
	Toplam	109.974	97			

Tablo 28 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süreleri ile ölçeğin aşırı kullanım ($F=1.417$; $p>0.05$), nüks etme ($F=.442$; $p>0.05$),

hayatın akışını engelleme ($F=.168$; $p>0.05$), duygu durumu ($F=1.208$; $p>0.05$) ve bırakamama ($F=2.128$; $p>0.05$) boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Teknoloji alanında yaşanan hızlı değişme ve gelişmeler neticesinde günlük hayattaki pek çok iş dijital ortam aracılığıyla kolaylıkla yapılabilir hale gelmiş; dikkat çekici, eğlenceli içeriğe sahip birçok sosyal medya platformu ortaya çıkmış, bununla birlikte bireyler dijital araçlarda eskisinden çok daha fazla vakit geçirmeye başlamış ve dijital araçlardan ayrı kalamayan, bağımlı bireylerin sayısı da giderek artış göstermiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin ölçeğe ait aşırı kullanım, nüks etme, duygu durumu boyutlarında orta düzeyde, hayatın akışını engelleme boyutunda düşük düzeyde, bırakamama boyutunda ise yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiş ve genel olarak Türkçe öğretmen adaylarının orta düzeyde dijital bağımlılığa sahip olduğu anlaşılmıştır. Elaldı, Dilci ve Yerliyurt'un (2018) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik olarak; Arslan'ın (2020a), Deveci-Topal ve Çolak'ın (2021) farklı fakültelerde öğrenimine devam eden üniversite öğrencilerine yönelik olarak; Dilci, Arslan ve Ersoy'un (2019) 0-12 yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak; Arslan'ın (2019) ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada da mevcut araştırma sonuçlarına paralel olarak katılımcıların orta düzeyde dijital bağımlılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçların yanı sıra Arseven'in (2020) lise öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırma ile Canseven, Rudarlı Nalçakan, Varol ve Saracaloğlu (2021) 10-11 yaş arasındaki çocuklara yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmada ise katılımcıların düşük düzeyde dijital bağımlılığa sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde toplumdaki bireylerin dijital bağımlılık düzeylerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Araştırmacı tarafından yapılan gözlemlerde toplumun orta seviyenin üzerinde bir bağımlılığa sahip olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Kaymal'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerine yönelik olarak yaptığı araştırmada dijital bağımlılık düzeyinin, Akbaş, Coşar ve Gedik'in (2021) öğretmen adaylarına yönelik olarak yaptığı araştırmada sosyal medya bağımlılık düzeyinin, Doğruluk'un (2017) öğretmen adaylarına yönelik olarak, Balcı ve Gülnar'ın (2009) üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada internet bağımlılık düzeyinin, Güngör ve Koçak'ın (2020) üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada da akıllı telefon bağımlılık düzeyinin mevcut araştırma sonuçlarına paralel olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bu sonuçların yanı sıra Yalçın'ın (2021) genç yetişkinlere yönelik olarak, Akyol'un (2021) pandemi sürecinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan eğitimcilere yönelik olarak, Arslan ve Bardakçı'nın (2020) üniversite öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmada erkek

katılımcıların dijital bağımlılık düzeylerinin kadın katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şeker'in (2018) 18 yaş üzerindeki bireylerin sosyal medya bağımlılık düzeylerine yönelik olarak yaptığı araştırma ile Kuloğlu ve Orhan'ın (2021) öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılık düzeylerine yönelik olarak yaptığı çalışmada ise kadın katılımcıların bağımlılık düzeylerinin erkek katılımcılardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak literatürdeki çalışmalar genel olarak erkeklerin dijital bağımlılık düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun da erkeklerin dijital araçlara, teknolojik gelişmelere daha fazla meraklı olması, kadınların günlük hayatta yerine getirmesi gereken sorumluluklarının daha fazla olmasıyla ilişkilendirilebileceği düşünülmektedir.

Türkçe öğretmeni adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin yaşa göre ölçeğin aşırı kullanım, nüks etme, duygu durumu ve hayatın akışını engelleme boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği, bırakamama boyutunda ise sadece "Sahip olduğum dijital araçların bozulması veya kaybolması beni huzursuz eder" maddesinde 20-21 yaş aralığındaki Türkçe öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Kuyucu'nun (2017) üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı çalışmada da 21-23 yaş aralığındaki katılımcıların akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin 27 yaş üzerindeki katılımcılara göre daha yüksek olduğu, Yukay Yüksel, Çini ve Yasak'ın (2020) genç yetişkinlere yönelik olarak yaptığı çalışmada sosyal medya bağımlılık düzeylerinin 20-24 yaş aralığında yoğunlukta olduğu, yaş seviyesi yükseldikçe sosyal medya bağımlılığının azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaymal'ın (2020) okul öncesi öğretmenlerine, Eryılmaz ve Çukurluöz'ün (2018) lise öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmalarda ise dijital bağımlılık düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Dijital bağımlılık için bazı çalışmalarda yaş seviyesi önemli çıkarken bazı çalışmalarda ise yaş seviyesinin anlamlı bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Teknoloji ilerledikçe kuşak farklılıkları ortaya çıkmaktadır. Kuşak farklılıklarıyla beraber her kuşak kendi özelliklerini ortaya koyarken son dönemde kuşakların yaş aralığının gittikçe azaldığı görülmektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Elaldı, Dilci ve Yerliyurt'un (2018) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik olarak; Arslan'ın (2020b), Eryılmaz ve Çukurluöz'ün (2018) ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak yaptığı çalışmada da dijital bağımlılık düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuçların yanı sıra Baş ve Diktaş'ın (2020) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmada 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinin 2. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, Doğruluk'un (2017) öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmada 2. ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının internet bağımlılık düzeylerinin 1. ve 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf seviyeleriyle yaşları arasında doğru orantı vardır. Sınıf düzeyi ilerledikçe öğretmen

adayları daha da olgunlaşmaktadır. Arkadaş faktörünün de etkisiyle bireyler ya dijital olarak bağımlı olmaktadır ya da sosyalleşmektedirler.

Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin not ortalamasına göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Taşlıyan, Karakuş ve Çakıroğlu'nun (2021) üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada dijital bağımlılık düzeyinin; Tut ve Çevik-Kansu'nun (2021) sınıf öğretmeni adaylarına yönelik olarak yaptığı araştırmada sosyal medya bağımlılık düzeyinin; Öncel ve Tekin'in (2016) ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada da Facebook bağımlılık düzeyinin mevcut araştırma sonuçlarına paralel olarak not ortalamasına göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuçların yanı sıra Bülbül, Tunç ve Aydil'in (2018) üniversite öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmada dijital oyun bağımlılık düzeyinin not ortalamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği, dijital oyun bağımlılık düzeyinin artmasının not ortalamasını düşürdüğü; Baykan, Güneş ve Akşehirli Seyfeli'nin (2021) tıp fakültesi öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmada akıllı telefon bağımlılık düzeyinin not ortalamasına göre anlamlı farklılık gösterdiği, akıllı telefon bağımlılığının dolaylı olarak genel akademik not ortalamasını düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen adayları ve öğrenciler dijital bağımlı hale geldiklerinde derslerine adapte olmakta sıkıntı yaşayabilirler. Bu araştırmada öğretmen adaylarının not ortalamalarının dijital bağımlılıkla ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin yaşamın büyük çoğunluğunun geçirildiği yere göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Akpınar'ın (2019) üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada da katılımcıların ailelerinin yaşam yerinin (köy, ilçe, il) dijital bağımlılık düzeyi üzerinde herhangi anlamlı bir farklılık meydana getirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucun yanı sıra Atamtürk, Çalık Var ve Gökler'in (2020) üniversite öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmada ise katılımcıların internet bağımlılık düzeylerinin yaşadıkları yere (köy, kasaba, ilçe, il merkezi) göre anlamlı farklılık gösterdiği ve kasabada yaşayanların internet bağımlılık düzeylerinin ilçede ve il merkezinde yaşayanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bireylerin nerede ve hangi ortamda yaşadığı dijital bağımlılıklarını etkileyebilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının yaşamlarını geçirdikleri yerin dijital bağımlılıklarıyla ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir. 21. Yüzyılda internete her yerden ulaşabildiği için bireylerin yaşamlarını nerede geçirdikleriyle dijital bağımlılık arasında ilişki olmadığı söylenebilir.

Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin sahip olunan dijital araçlara göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Keresteci'nin (2021) üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada internet bağımlılık düzeyinin, Başbayram'ın (2021) üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada sosyal medya bağımlılık düzeyinin mevcut araştırma sonuçlarına paralel olarak kullanılan dijital araca göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu

sonucun yanı sıra Baltan'ın (2020) ortaokul öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmada ise dijital bağımlılık düzeyinin en çok kullanılan teknolojik araca göre anlamlı farklılık gösterdiği, cep telefonu kullanan katılımcıların dijital bağımlılık düzeylerinin diğer teknolojik araçları kullanan katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bireyler internete her yerden ve her şekilde ulaşabilmektedir. Her ne kadar akıllı telefonlar aracılığıyla her saniye bağımlılık düzeyleri arttığı düşünülse de öğretmen adaylarının sahip olduğu dijital araçlar dijital bağımlılık ile ilgili düşüncelerini etkilememektedir.

Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin internet kullanım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; günlük sosyal medya kullanım süresine göre de ölçeğin hayatın akışını engelleme, bırakamama boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği ancak aşırı kullanım, nüks etme ve duyu durumu boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği; günde 2-3 ve 3-4 saat sosyal medya kullanan öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin sosyal medyayı 0-1 saat kullanan öğretmen adaylarından; günde 4-5 saat sosyal medya kullanan öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin de sosyal medyayı 0-1 ve 1-2 saat kullanan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da sosyal medya kullanım süresi arttıkça dijital bağımlılık düzeyinin yükseldiğini ve Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeyinde sosyal medya kullanımının büyük bir paya sahip olduğunu göstermektedir. Balkın'ın (2020) lise öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada dijital araçları sosyal medya ve oyun oynama amacıyla kullanan katılımcıların dijital bağımlılık düzeylerinin dijital araçları diğer amaçlarla kullanan katılımcılardan daha yüksek olduğu; Kuloğlu ve Orhan'ın (2021) öğretmen adaylarına yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmada katılımcıların akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin sahip olunan sosyal medya sayısına göre anlamlı farklılık gösterdiği, sosyal medya sayısı fazla olan katılımcıların akıllı telefon bağımlılık düzeylerinin sosyal medya sayısı az olan katılımcılardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekşi, Turgut ve Sevim'in (2019) üniversite öğrencilerine yönelik olarak yaptığı araştırmada katılımcıların günlük sosyal medya kullanım süresinin sosyal medya bağımlılık düzeyi üzerinde anlamlı bir farklılık meydana getirdiği ve günlük sosyal medya kullanım süresi arttıkça sosyal medya bağımlılık düzeyinin yükseldiği; Taylan ve Işık'ın (2015) ortaokul ve lise öğrencilerine yönelik olarak gerçekleştirdiği araştırmada da internet kullanım, çevrimiçi/çevrimdışı interaktif oyun oynama ve Facebook kullanım süresi arttıkça internet bağımlılık düzeyinin yükseldiği saptanmıştır. Günümüzde internet denilince akla ilk gelen sosyal medyadır. Akıllı telefonlarla beraber bireyler sosyal medya araçlarıyla uğraşırken çok fazla vakit kaybetmektedirler. Bu durum da dijital bağımlılıklarını arttırmaktadır.

Öneriler

1. Türkçe öğretmen adaylarının dijital bağımlılık düzeylerini azaltmak ve dijital ortamlarda geçirdikleri süreyi daha verimli hale getirmelerini sağlamak amacıyla üniversite ya da eğitim fakülteleri bünyesinde bilgilendirici çalışmalar yapılmalıdır.

2. Gelecek nesillerin dijital bağımlı bireyler olmasını engellemek amacıyla dijital bağımlılığın ne olduğu, nasıl önlenebileceği konusunda öğretmen adayları ve öğretmenler bilgilendirilmelidir.

3. Sosyal medyanın kullanımı ile ilgili gerekirse seçmeli dersler konulması gerekmektedir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Etik Kurulu, Karar tarihi=13/04/2023; Belge sayı numarası= 05/50

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akbaş Coşar, H., & Gedik, H. (2021). Öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 32-65. DOI: 10.48174/buaad.932899.
- Akçay, D. (2020). Ebeveynlerin çocukların dijital video oyunları bağımlılığı karşısında tutum ve davranışları. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 5(2), 65-71.
- Akpınar, G. M. (2019). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Atça meslek yüksekokulu örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(99), 580-594. DOI: 10.29228/ASOS.39314.
- Akyol, Y. S. (2021). *Covid-19 pandemisi sürecindeki eğitimcilerin dijital bağımlılığı ve fiziksel aktivite düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 681519) [Yüksek lisans tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi-Niğde]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Altınok, M. (2021). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yaşam doyumunun incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 262-291. DOI: 10.37217/tebd.689774.

- App Annie Intelligence (2021). *Daily hours spent in apps Q2 2021*. Retrieved from <https://www.data.ai/en/insights/market-data/q2-2021-market-index-regional-rankings/> adresinden 21 Mayıs 2022 tarihinde alındı.
- Arseven, İ. (2020). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ile öz-düzenlemeli öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(82), 173-196. DOI: 10.17753/Ekev1382.
- Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Sivas ili örneği. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 63-80. DOI: 10.30855/gjes.2019.05.02.004.
- Arslan, A. (2020a). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 27-41. DOI: 10.31458/iejes.600483.
- Arslan, A. (2020b). Ortaöğretim öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyleri ve şiddet eğilimlerinin belirlenmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 8(15), 86-113. DOI: 10.18009/jcer.652390.
- Arslan, A., & Bardakçı, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin iletişim becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(20), 36-63.
- Arslan, A., & Bardakçı, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının sosyal kaygı düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 50(230), 899-922. DOI: 10.37669/milliegitim.710703.
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M., & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. *Uluslararası Hakemli İletişim ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 3(8), 34-58.
- Atamtürk, E., Çalık Var, E., & Gökler, R. (2020). Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Balcı, Ş., & Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim Dergisi*, 6(1), 5-22.
- Balcıoğlu, İ., & Abanoz, Y. (2009). Madde bağımlılığı, intihar, sanık psikolojisi. *Dirim Tıp Gazetesi*, 84(1), 15-20.
- Balkın, A. (2020). *Lise öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeyi ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 624303) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Baltan, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin dijital bağımlılığı ile dinlemeye yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 642045) [Yüksek lisans tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi-Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baş, K., & Diktaş, A. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal medya bağımlılığı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 193-207. DOI: 10.17679/inuefd.563544.
- Başbayram, R. (2021). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı üzerine bir araştırma: Sakarya üniversitesi örneği* (Tez No. 704359) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baykan, Z., Güneş, H., & Akşehirli Seyfeli, M. Y. (2021). Erciyes Üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinde akıllı telefon bağımlılığı ile akademik erteleme ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Tip Eğitimi Dünyası Dergisi*, 20(61), 119-134. DOI: 10.25282/ed.848495.
- Bülbül, H., Tunç, T., & Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: Kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111. DOI: 10.25287/ohuiibf.423745.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Canseven, A., Rudarlı Nalçakan, G., Varol, S. R., & Saracaloğlu, A. S. (2021). Çocukların dijital bağımlılığı ile bazı koordinatif ve kondisyonel yetileri arasındaki ilişkisi. *International Journal of Sport, Exercise & Training Sciences*, 7(4), 127-137. DOI: 10.18826/useeabd.1016613.
- Çakır, M., Kocagöz, E., & Karakuş, F. N. (2021). Çocuklarda dijital bağımlılık: Ebeveynlerle nicel bir araştırma. B. Darıcı, H. M. Ertuğrul ve F. Ayhan (Ed.), *Online international conference on empirical economics and social science* (1. baskı, s. 71-93) içinde. Bandırma: Bandırma Onyediy Eylül Üniversitesi.
- Çelebi, F. (2021). *Dijital çağda liderlik ve girişimcilik*. İksad.
- Çelik, E. (2022). *Çocuklarda dijital bağımlılığın öncülleri ve ardılları: Bir metasentez çalışması* (Tez No. 711920) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Denizci-Nazlıgül, M., & Yılmaz, A. E. (2019). Oyun bağımlılığı ve egzersiz bağımlılığına davranışsal bağımlılık çerçevesinden bakış. *Bağımlılık Dergisi*, 20(2), 97-108.
- Deveci-Topal, A., & Çolak, S. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun oynama durumları ve dijital bağımlılık düzeyleri ile kişiler arası problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 326-359. DOI: 10.9779/pauefd.743418.

- Dilci, T., Arslan, A., & Ersoy, M. (2019). 0-12 yaş aralığındaki çocukların dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre belirlenmesi (Sivas ili örnekleme). *Tarih Okulu Dergisi*, 12(38), 122-142. DOI: 10.14225/Joh1514.
- Doğan, H., Işıklar, A., & Eroğlu, S. E. (2008). Ergenlerin problemleri internet kullanımının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 106-124.
- Doğruluk, S. (2017). *Öğretmen adaylarının sosyal medya kullanım alışkanlıkları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 451774) [Yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi- Kahramanmaraş]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ekşi, H., Turgut, T., & Sevim, E. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz kontrol ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisinde genel erteleme davranışlarının aracı rolü. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 6(3), 717-745. DOI: 10.15805/addicta.2019.6.3.0069.
- Elaldı, Ş., Dilci, T., & Yerliyurt, N. S. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi örneği). *I. Uluslararası multidisipliner dijital bağımlılık kongresi bildiri özet kitabı* içinde (45-47). Kuşadası. <https://docplayer.biz.tr/105321352-I-uluslararası-multidisipliner-dijital-bağımlılık-kongresi-1st-international-multidisciplinary-digital-addiction-congress-kasim-2018-kusadasi.html>. adresinden 21 Mayıs 2022 tarihinde alındı.
- Erdamar, G., & Kurupınar, A. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinde görülen madde bağımlılığı alışkanlığı ve yaygınlığı: Bartın ili örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 65-84. DOI: 10.5578/JSS.7521.
- Ertemel, A. V., & Eroğlu-Pektaş, G. Ö. (2018). Dijitalleşen dünyada tüketici davranışları açısından mobil teknoloji bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine nitel bir araştırma. *Yıldız Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 18-34.
- Eryılmaz, S., & Çukurluöz, Ö. (2018). Lise öğrencilerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi: Ankara ili, Çankaya ilçesi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 889-912. DOI: 10.17755/esosder.311314.
- Eşgi, N. (2013). Dijital yerli çocukların ve dijital göçmen ebeveynlerinin internet bağımlılığına ilişkin algılarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 181-194.
- Güney, B. (2017). Dijital bağımlılığın dijital kültüre dönüşmesi: Netlessfobi. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 1(2), 207-213. DOI: 10.17932/IAU.EJNM.25480200.2017.1/2.207-213.
- Güngör, A. B., & Koçak, O. (2020). Üniversite öğrencilerinin akıllı telefon bağımlılığı ve akademik erteleme davranışı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 397-419.

- Kanter, A. (2020). Dijital bağımlılığın okul öncesi dönemdeki çocuklarda problem davranışlarına etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 8(2), 207-221.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.
- Karaman, M. K., & Kurtoğlu, M. (2009). Öğretmen adaylarının internet bağımlılığı hakkındaki görüşleri. M. Akgül, E. Derman, U. Çağlayan ve A. Özgüt (Ed.), *XI. Akademik bilişim konferansı bildirimleri* (s. 649-658) içinde. Şanlıurfa: Harran Üniversitesi.
- Kaymal, B. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin dijital bağımlılıklarının incelenmesi* (Tez No. 624170) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Keresteci, K. (2021). *Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve yalnızlık duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 693448) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kesici, A., & Tunç, N. F. (2018). The development of the digital addiction scale for the university students: Reliability and validity study. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 91-98. DOI: 10.13189/ujer.2018.060108.
- Koç, M., & Yıldız, A. (2021). Öğretmen adaylarının dijital bağımlılığı ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 45(2), 147-176.
- Kuloğlu, A., & Orhan, F. G. (2021). Öğretmen adaylarının akıllı telefon bağımlılığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 14(52), 1906-1926. DOI: 10.29228/joh.48748.
- Kuyucu, M. (2017). Gençlerde akıllı telefon kullanımı ve akıllı telefon bağımlılığı sorunsalı: Akıllı telefon (kolik) üniversite gençliği. *Global Media Journal TR Edition*, 7(14), 320-351.
- Öncel, M., & Tekin, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin Facebook bağımlılık düzeyleri ve kullanım amaçlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 179-197. DOI: 10.17984/adyuebd.36186.
- Şeker, V. T. (2018). *Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon ve anksiyete arasındaki ilişki* (Tez No. 528067) [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin.
- Taşlıyan, M., Karakuş, F. N., & Çakıroğlu, Z. (2021). Dijital bağımlılık ile yaratıcı düşünme eğilimi arasındaki ilişkinin incelenmesi: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Akademik Araştırmalar ve Çalışmalar Dergisi*, 13(25), 503-517. DOI: 10.20990/kilisiibfakademik.969504.

- Taylan, H. H., & Işık, M. (2015). Sakarya'da ortaokul ve lise öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Turkish Studies*, 10(6), 855-874. DOI: 10.7827/TurkishStudies.8286.
- Tut, E., & Çevik-Kansu, C. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyal medya bağımlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(32), 443-459. DOI: 10.35675/befdergi.748339.
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2020). *Örnekleriyle bilimsel araştırma yöntemleri ve SPSS uygulamaları*. Seçkin Yayıncılık.
- Türkiye Yeşilay Cemiyeti (2021). *Teknoloji yerinde yeterince*. Artpres Matbaacılık.
- Utma, S. (2019). Sosyal medya bağımlılığı üzerine kuramsal bir değerlendirme. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 2(2), 118-130. DOI: 10.26677/TR1010.2019.99.
- We Are Social, & Hootsuite (2021a). *Digital 2021 global overview report*. <https://wearesocial.com/uk/blog/2021/01/digital-2021-the-latest-insights-into-the-state-of-digital/>. adresinden 21 Mayıs 2022 tarihinde alındı
- We Are Social, & Hootsuite (2021b). *Digital 2021 Turkey*. <https://datareportal.com/reports/digital-2021-turkey/>. adresinden 21 Mayıs 2022 tarihinde alındı.
- Yalçın, A. (2021). *Genç yetişkinlerde dijital bağımlılık düzeyleri ve aleksitimi ilişkisi* (Tez No. 693825) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım, S., & Kişioğlu, A. N. (2018). Teknolojinin getirdiği yeni hastalıklar: Nomofobi, netlessfobi, fomo. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 25(4), 473-480. DOI: 10.17343/sdutfd.380640.
- Yılmaz, B. (2019). *Ortaöğretim kurumlarındaki öğretmen ve yöneticilerin dijital bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Ankara ili Çankaya ilçesi örneği* (Tez No. 594150) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yukay Yüksel, M., Çini, A., & Yasak, B. (2020). Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 66-85. DOI: 10.33418/ataunikkefd.676402.

Extended Abstract

Although it is not known exactly when it started, the digital age is known by different names such as the information age, the internet society age, the information age, the information age, the electronic age. It is defined as a permanent change thanks to technological products (Çelebi, 2021).

Today, the widespread use of digital tools and the increase in the time spent on digital tools, especially with the pandemic period, has brought with it the fact that

almost every individual can have the potential to become digital addicted. It has been determined that individuals in Turkey spend 4.5 hours a day on their smartphones and applications, and this rate has increased by 40% in the last two years (App Annie Intelligence, 2021).

When the literature is reviewed, many studies on digital addiction (Altınok, 2021; Arseven, 2020; Arslan, 2019; Arslan, 2020a; Arslan, 2020b; Arslan & Bardakçı, 2020; Arslan & Bardakçı, 2021; Arslan, Kırık, Karaman and Çetinkaya, 2015; Dilci, Arslan, & Ersoy, 2019; Eryılmaz & Çukurluöz, 2018; Kanter, 2020; Koç & Yıldız, 2021; Taşlıyan, Karakuş, & Çakıroğlu, 2021; Yalçın, 2021) focused mainly on secondary and high school levels, and No study has been found to directly determine the digital addiction levels of Turkish teacher candidates. In this study, it was aimed to examine the digital addiction levels of Turkish teacher candidates in terms of different variables. For this purpose, answers to the following sub-problems were sought in the study:

1. What is the digital addiction level of Turkish teacher candidates?

2. Do the digital addiction levels of Turkish teacher candidates show a significant difference according to gender, age, class level, grade point average, place where most of life is spent, digital tools owned, daily internet and social media usage time?

Relational screening model was used in this study. The sample group of the research consists of 98 Turkish teacher candidates who continue their education at a state university in the west of Turkey. Simple random sampling method was used to determine the sample group. The data of the study were obtained by using the "Digital Addiction Scale", which was developed by Kesici and Tunç (2018) for university students and whose validity and reliability analyzes were made. The Cronbach's Alpha reliability coefficient of the entire scale was 0.874, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was .922, and the Spearman-Brown reliability coefficient was .97. Descriptive statistics analysis, t-Test, one-way analysis of variance, Tukey multiple comparison test were used in the study because the data showed normal distribution.

It is understood that the digital addiction of Turkish teacher candidates is at a moderate level. It is seen that Turkish teacher candidates have a low level of problems related to the excessive use dimension in the scale. It is seen that Turkish teacher candidates have moderate problems in terms of not being able to control and reduce the time they spend in digital tools related to the relapse dimension in the scale, and failing in attempts to reduce it. It is seen that Turkish teacher candidates have moderate problems in terms of the fact that the productivity aspect begins to atrophy due to the use of digital tools related to the dimension of preventing the flow of life in the scale. Turkish teacher candidates moderately agree with feeling very happy while spending time in digital tools related to the mood dimension in the scale, a job given while spending time in digital tools, not being able to use digital tools for a long time, being in an environment where digital tools cannot be accessed makes them angry,

upset and angry at a low level. and it appears to be squeezing. It is seen that Turkish teacher candidates are highly disturbed by the fact that digital tools related to the dimension of not being able to quit in the scale become unusable or lost, have a high level of desire to keep digital tools with them while resting or sleeping, and to take digital tools with them even when leaving home for a short time.

It has been determined that the digital addiction levels of Turkish teacher candidates do not show a significant difference according to gender, grade level, grade point average, place where the majority of life is spent, digital tools owned, and duration of internet use. The digital addiction levels of Turkish teacher candidates did not differ significantly in terms of overuse, relapse, emotional state and hindering the flow of life according to age. It was determined that there was a significant difference in favor of teacher candidates. Turkish teacher candidates who use social media for 2-3 hours and 3-4 hours per day, compared to Turkish teacher candidates with 0-1 hours of daily use; Turkish teacher candidates whose daily social media usage time is 4-5 hours also stated that they are more interested in their digital tools while eating compared to Turkish teacher candidates with 0-1 hour and 1-2 hours usage time, in social environments or while engaging in a work that requires/doesn't require attention. He states that he needs to look at his digital tools and uses digital tools excessively. In addition, Turkish teacher candidates who use social media for 4-5 hours a day, compared to Turkish teacher candidates who use social media for 0-1 hours and 1-2 hours, cannot prevent excessive use of digital tools and their attempts to do so have failed; Turkish teacher candidates with daily social media usage time of 3-4 hours and 4-5 hours, compared to Turkish teacher candidates with 0-1 hours of daily use, said that being given a task while they are busy with digital tools angers them, they find environments where digital tools cannot be accessed and used boring. states that they feel unhappy and angry when they are found, and that they feel very happy when they are busy with digital tools.

Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretim Yönteminin Hazırlıksız Konuşma Becerisine Etkisi (8. Sınıf Kız Öğrenciler Örneği)

Derviş YILMAZ*, Namık Kemal ŞAHBAZ**

Makale Geliş Tarihi: 09/04/2023

Makale Kabul Tarihi: 7/08/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1262521

Öz

Metin temelli dil bilgisi öğretimi, ana dilin kullanım alanlarından, metinlerden, hareket ederek dil bilgisi kurallarını anlamlı bir bütün halinde sezdirmeye dayanan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımla öğrencilere dil bilgisi kurallarını ezberletmek yerine yazılı ve sözlü metinlerdeki örnekleri hissettirilir ve diğer dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir dil bilgisi öğretimi yapılmıştır. Bu çalışmada metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin hazırlıksız konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. Çalışmada nicel yöntemlerden biri olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmış ve araştırma Mersin ili, Akdeniz ilçesindeki Akdeniz İmam Hatip Ortaokulu 8. sınıf kız öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve güvenilirliği araştırma sırasında kanıtlanmış olan "Konuşma Becerisi Gözlem Formu" ile toplanmış ve SPSS 20 paket programına aktarılmıştır. Araştırma verileri üzerinde tek faktör üzerine tekrar eden ölçümler için iki faktörlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Çalışma sonunda, metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin, öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisini geliştirmede geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi, metin temelli dil bilgisi, konuşma becerileri

The Effect Of Text-Based Grammar Teaching Method On Unprepared Speaking Skill (8th Grade Girl Students Example)

Abstract

Text-based grammar teaching is an approach based on making students intuit grammar rules as a meaningful whole by moving from the areas of use of the mother tongue, texts. With this approach, instead of making students memorize grammar rules, they are made to feel the examples in written and oral texts and grammar teaching that contributes to the development of other language skills is done. In this study, the effect of text-based grammar teaching method on unprepared speaking skills was investigated. A quasi-experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative methods, was used in the study and the research was conducted on 8th grade female students of Akdeniz Imam Hatip Secondary School in Akdeniz district of Mersin province. The data were collected with the "Speaking Skill Observation Form" developed by the researcher, the reliability of which was proven during the research, and transferred to the SPSS 20 package program. Two-factor ANOVA analyses were conducted on the research data for repeated measures on a single factor. At the end of the

* Millî Eğitim Bakanlığı, Mersin, Türkiye, dyilmaz4085@hotmail.com ORCID: [0000-0001-9516-5227](https://orcid.org/0000-0001-9516-5227)

** Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Mersin, Türkiye, nksahbaz@mersin.edu.tr ORCID: [0000-0003-2462-3002](https://orcid.org/0000-0003-2462-3002)

Kaynak Gösterme: Yılmaz, D., & Şahbaz, N. K. (2023). Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretim Yönteminin Hazırlıksız Konuşma Becerisine Etkisi (8. Sınıf Kız Öğrenciler Örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 971-997.

study, it was seen that text-based grammar teaching method was more effective than traditional methods in improving students' speaking skills.

Keywords: Grammar, text-based grammar, speaking skills

Giriş

Bir dilin temel becerilerini kazandırmada ve bunları işlevsel olarak kullanabilmede dil bilgisi öğretimi önemlidir. Her dil, kendine özgü dil bilgisi kurallarına sahiptir. Dil kullanıcıları, söz konusu bu kuralları bilmek ve işlevsel olarak kullanmakla, günlük yaşamdaki iletişimlerini azami bir etkililikle gerçekleştirebilirler. Bütün dillerde olduğu gibi Türkçede de dört temel dil becerisi vardır Bunlar: okuma, yazma, konuşma ve dinleme dil becerileridir. Dil bilgisi bu becerilerin gelişmesinde bir kaynak alan olarak görülmelidir (Göçer, 2015, s. 234). Bu yüzden de dil bilgisi, diğer dil becerileri ile bir bütün olarak düşünülmelidir. Onu diğer becerilerden bağımsız olarak düşünmek ve soyutlamak yanlıştır. Çünkü dil bilgisini, okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileri ile birlikte öğretmek, öğrencilerin tüm dil becerilerinin eşit olarak bir bütünlük içerisinde gelişmesini sağlayacaktır. Sonuç olarak ana dilini daha doğru, akıcı ve etkin kullanan öğrenciler yetişecektir (Kurudayıoğlu, 2014, s. 68).

Türkçe eğitimi içinde, dil bilgisi kurallarını öğrencilere öğretmek asıl amaç değildir. Temel amaç, dilin etkili ve doğru bir biçimde kullanılmasını sağlamaktır. Tanımların ve kuralların öğretilmesi, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasına katkı sağlamaz (Erdem, 2007, s. 22). Birey, eğitim hayatında alacağı dil bilgisi öğretimi sayesinde ana dilinin canlılığını, anlatım gücünü ve sınırlarını fark edebilmeli, yazılı ve sözlü anlatımda bunu en iyi şekilde kullanabilmelidir. Ayrıca bilginin kaynağı olan cümleyi kavramalı; cümleyi oluşturan yapıları, kelime gruplarını ve sesleri de tanımalıdır. Öğrenciler dil bilgisi öğrenerek dilin birimleri ile anlam arasındaki ilişkiyi fark etmeli, sağlam bir anlatımın ne anlama geldiğini öğrenmeli ve dili o şekilde kullanmaya yönelmelidir (Sağır & Demir Atalay, 2016, s. 36).

Dil bilgisi bir dildeki sesleri, sözcüklerin yapısını, anlamını ve köklerini; cümle kuruluşlarını ve bunların hangi kurallara göre, nasıl yapılacağını inceleyen bir bilim dalıdır. Dil bilgisi bizlere doğru konuşmanın ve doğru yazmanın bilimsel yöntemlerini öğretir. Bu sayede biz, doğru düşünmeyi de öğreniriz (Ediskun, 1999, s. 65). Günlük hayatta dili kullanırken ister istemez birçok dil yanlışı yaparız. Bunun nedeni dil bilgisi konularına yani ses bilgisine, biçim bilgisine, söz dimine ve anlam bilgisine yeterince hâkim olmamızdır. Dil bilgisi konularını öğrenerek dilimizi doğru ve kurallarına uygun kullanmamız son derece önemlidir.

Dil bilgisi, dil kazanımını sistematik hale getirir ve sonsuz sayıda cümle kurmayı da sağlar. Dil edinme süreci dinleme ile başlar ve bu sırada birey, dil bilgisini de öğrenmiş olur. Kişi, belli bir süreyle dinleme ile geçirip dili öğrendikten sonra,

konuşma becerisini edinir ve böylece kendini nasıl ifade edebileceğinin yöntemini öğrenmiş olur. Konuşmanın en önemli unsuru; öğrenilen dilin yapısına, başka bir anlatımla dil bilgisi kurallarına hâkim olmaktır (Erdem, 2014, s. 233).

Ana dili en doğru ve etkili bir şekilde kullanmaya olanak sağlayan dil bilgisi konularını öğretirken, farklı yaklaşımlar, yöntemler ve tekniklere başvurulmaktadır. Eskiden dil bilgisi öğretilirken geleneksel, kelime, kültür ve uyarıcı-tepki bağlamında davranışçı yaklaşımlar uygulanıyordu. Eğitim sürecinde ise dil bilgisi kuralları ve kelime öğretimine ağırlık veriliyordu. Bunlar geleneksel yaklaşımın dil bilgisi öğretme yöntemleriydi. Bilişsel yaklaşımın etkili olduğu dönemlerde, dil bilgisi öğretiminde işlevsellik ve iletişim faktörleri ön plana çıkmıştır. Dil bilgisi öğretimi ile bireyin dili işlevsel kullanması amaçlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte ise dil bilgisi öğretimi ayrıntılı olarak ele alınmış, amaçları, içeriği ve süreçleri yeniden belirlenmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım dil bilgisi öğretimine gelişimsel ve etkileşimsel olarak bakmaktadır. Peş peşe kurallar öğretmek yerine sezerek zihinde yapılandırma ve beceriye dönüşen öğrenme işlemlerine ağırlık vermektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretirken beceri öğretimi, etkinlik yaklaşımı ve sezdirme gibi çeşitli yöntemler kullanılmıştır (Güneş, 2017, s. 282-288). Bu yöntemlerden biri olan metin temelli dil bilgisi öğretimi, ana dilin kullanım alanlarından, metinlerden, hareket ederek dil bilgisi kurallarını anlamlı bir bütün halinde sezdirmeye dayanan bir yaklaşımdır. (Temizkan, 2014, s. 135). Bu yaklaşımda, öğrencilere dil bilgisi kanunlarını ezberletmek yerine yazılı ve sözlü metinlerdeki örnekleri hissettirilir ve böylece sonuçları kullanıma dayanan ve dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayan bir dil bilgisi eğitimi yapılmış olur.

Alanyazın incelendiğinde, metin temelli dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmaların sınırlı sayıda olduğu; bunların da çok azının metin temelli dil bilgisi öğretimi ile okuma, dinleme, konuşma ve yazma dil becerilerinin geliştirilmesini konu edindiği görülmektedir. Arslan (2020) doktora çalışmasında dil bilgisi çalışmalarının metinlerden hareketle işlevsel bir şekilde gerçekleştirilmesini işlemiştir. Araştırma, eylem araştırması olarak tasarlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma sonucunda metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimine yönelik hazırlanan ders planlarının, öğrencilerin dil bilgisi konularını kavramalarını kolaylaştırdığı ve temel dil becerilerinin gelişimini desteklediği fark edilmiştir. Ayrıca metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi çalışmalarında seçilen metnin niteliğinin, dil bilgisel konunun özelliklerinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin sürece etki ettiği belirlenmiştir. Çeçen (2007) doktora çalışmasında, metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin dil bilgisi başarısına etkisini belirlemek amacıyla ön test son test kontrol gruplu deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada, öğrencilerin dil bilgisi başarısını geliştirmede metne dayalı dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu ancak bu etkinin tek tek konulara bakıldığında değil, testin tümüne bakıldığında gözlemlendiği ortaya çıkarılmıştır. Özgül (2017) yüksek lisans çalışmasında, dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerini geliştirmedeki rolüne ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Görüşme, gözlem ve

doküman analiziyle elde edilen veriler sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin, metinlere dayalı dil bilgisi öğretiminin verimli olacağına ilişkin olumlu görüş ifade etmelerine karşın, dil bilgisi öğretiminde tanımlardan kelime ve cümle düzeyindeki örneklere doğru bir yöntem izlendiği tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerinin, temel dil becerilerini bütün olarak ele almasına rağmen dil bilgisi öğrenme alanını sadece yazma becerisiyle ilişkilendirebildiği ve okuma, konuşma ve dinleme becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanını ilişkilendirmekte zorluk yaşadığı ve dil bilgisi konularını Türkçe dersinin işleniş sırasında değil müstakil dil bilgisi derslerinde ele aldıkları görülmüştür.

Problem Durumu

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini etkili bir şekilde kazandırmada destekleyici bir alandır (Dolunay, 2019, s. 379). Bu bağlamda metin temelli dil bilgisi öğretiminin geleneksel yaklaşımlara göre dil becerilerini geliştirmede daha etkili olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmanın amacı, metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin 8. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Buna göre çalışmanın problem durumu: “Öğrencilerin hazırlıksız konuşma becerisini geliştirmede metin temelli dil bilgisi öğretiminin geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretimine göre etkililiği nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

- a. Dil bilgisi öğretimi, temel dil becerilerinden biri olan konuşma becerisini geliştirmede etkili midir?
- b. Metin temelli dil bilgisi öğretimi öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili midir?
- c. Geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretimi öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede etkili midir?

Araştırma, Türkçe eğitiminde metin temelli dil bilgisi öğretiminin konuşma dil becerisine etkisini ele alan ilk çalışmalardan biri olduğu için önem taşımaktadır. Çalışmanın, Türkçe öğretimi açısından yaşanan aksaklıklara çözüm önerileri sunarak alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın, dil bilgisi öğretiminin amacına ve işlevine uygun olarak gerçekleştirilmesi konusunda araştırmacılara ve öğretmenlere yol göstermesi beklenmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Sekizinci sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerisinin gelişmesinde metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin etkisini belirginleştirmek amacıyla yapılan bu çalışmada, “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model” tercih edilmiştir. Deneysel desenler, genellikle değişkenler arasında neden sonuç ilişkilerine odaklanan

çalışmalarda tercih edilir. (Büyüköztürk, 2001, s. 3). Deneysel desenin temel amacı, dışsal faktörlerin tamamını kontrol ederek, deneysel bir işlemin sonuç üzerindeki etkilerini ortaya çıkarmaktır. Dışsal faktörleri kontrol etmenin yolu, katılımcıların araştırmacı tarafından gruplara rastgele atanmasıdır. Araştırmacı gruplardan birine deneysel bir işlem uygulayıp, diğerine uygulamadığında, sonuç üzerindeki etkinin deneysel işlemden mi yoksa dışsal etkenlerden mi kaynaklandığını belirleyebilir (Creswell, 2017, s. 156). Araştırmacı katılımcıları gruplara rastgele atamıyor, hazır gruplar üzerinden çalışmasını yürütüyorsa benzerliği sağlamak adına hazır gruplardan ikisi belli değişkenler üzerinde eşleştirilmeye çalışılır ve bu durumda araştırma yarı deneysel desenle gerçekleştirilmiş olur. Yarı deneysel desenlerde deneklerin deneysel koşullara yansız atanması söz konusu değildir. Eşleştirilen gruplar işlem gruplarına yansız atanabilirler. Ancak bu durum, çalışmadaki grupların birbirine denk olduğu anlamına gelmez. Eşleştirilmiş yarı deneysel desenler, tesadüfi atamaların yapılamayacağı durumlarda en ciddi alternatif desenlerdir (Büyüköztürk, Çakmak Kılıç, Akgün ve diğerleri, 2020, s. 216).

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışmalarda araştırmacı, kontrol grubu ve deney grubu olmak üzere iki grubu eşleştirme yöntemiyle seçer. Bu grupların müdahale (değişimi meydana getireceği varsayılan neden) dışında mümkün olduğunca benzer olması beklenmektedir. Deney grubu müdahaleye katılır ya da maruz kalır, kontrol grubuna müdahale uygulanmaz. Her iki grupta “ön” gözlemler aynı zamanda yapılır. Müdahalenin etkisi olduğu düşünüldüğünde her iki grupta “son” ölçümler gerçekleştirilir. Gruplar arasında bağımlı değişken(ler)e ait “öncesi” ve “sonrası” ile ilgili değişimlerin müdahaleyle bağlantılı olduğu kabul edilir (Kumar, 2011, s. 124).

Tablo 1.

Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

	Ön Test	Deneysel İşlem	Son Test
DG	01	Metin Temelli Dil Bilgisi Yöntemi	02
KG	01	Geleneksel Yöntemler	02

Bu araştırmada yapılan işlemlerin açıklandığı yukarıdaki tabloda; deney grubu DG, kontrol grubu ise KG ile gösterilmiştir. Grupların her ikisine de deneysel işlemlerden önce ve sonra, ön test-son test olarak, Konuşma Becerisi Gözlem Formu uygulanmıştır. O1 ve O2, ön test-son test uygulamalarını temsil etmektedir. Araştırmayı gerçekleştirmek için aynı okulda öğrenim gören ilköğretim sekizinci sınıf kız öğrencileri arasından iki grup uygulanan ön test sonuçları dikkate alınarak eşleştirme yöntemi ile belirlenmiştir. Yansız (random) atama ile bu grupların biri

deney, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Öğrencilere deneysel işlemin başında ve sonunda bağımlı değişkenlerle ilgili iki kez ölçüm yapılmıştır. Deneysel işlem sırasında, kontrol grubunda dersler geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleri ile yürütülürken, deney grubunda metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Eğitim alanında yapılan araştırmalarda eşleştirilmiş son test kontrol gruplu yarı deneysel desen sıklıkla tercih edilir. Çünkü bu tür araştırmalarda bütün değişkenleri kontrol altına almak mümkün değildir. Araştırmacı bu desende çalışmayı yürüteceği eğitim kurumundaki eşleştirilmiş gruplardan birini deney, diğeri ise kontrol grubu olacak şekilde yansız olarak belirler (Büyüköztürk ve diğeri, 2020, s. 216). Bu araştırmada da çalışma grubu seçilirken bir imam hatip ortaokulundaki hazır bulunan sınıflardan biri yansız olarak deney grubu olarak atanmış, diğeri iki gruptaki bireyler arasında ise eşleştirme işlemleri yapılmıştır. Eşleştirme işlemleri yapılırken sınıf ve cinsiyet durumları gibi ikincil değişkenler kontrol altına alınmış ve ön test sonuçları dikkate alınarak eşleştirme işlemleri yapılmıştır.

Çalışmanın yapıldığı Akdeniz İmam Hatip Ortaokulunda sekizinci sınıf şubelerinde öğrenim gören toplam 127 öğrenciden 68 tanesi kız, 59 tanesi ise erkek öğrencidir. Öğrencilerin kız ve erkek olarak ayrı ayrı şubelere ayrıldığı okulda 8/A,B,C,D,E,F şubelerinden A, B ve C şubeleri kız öğrencilerden oluşmaktadır. A şubesinde 22, B şubesinde 24 ve C şubesinde ise 22 öğrenci bulunmaktadır. Bu şubeler içinden yansız atama yolu ile A şubesi deney grubu olarak belirlenmiştir. Söz konusu gruptan çeşitli nedenlerle uygulamalara katılmayan iki öğrenci çalışmaya dahil edilmemiş ve deney grubu 20 öğrenciden oluşturulmuştur. Ön test sonuçlarına bakılarak yapılan eşleştirme işlemleri ile B şubesinden 13 ve C şubesinden 7 öğrenci seçilerek toplam 20 öğrenciden kontrol grubu oluşturulmuş ve çalışma toplam 40 öğrenci ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde elde edilen veriler, araştırmacının geliştirdiği ve güvenilirliği araştırma sırasında kanıtlanmış olan “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” ile toplanmıştır. Ön test ve son testlerde öğrencilerin konuşma becerisini tespit etmek için ise ders kitaplarında yer alan metinlerdeki kelime ve kavramlardan yola çıkılarak hazırlıksız konuşma çalışmaları yaptırılmıştır.

Konuşma becerisi gözlem formu

Öğrencilerin yaptıkları hazırlıksız konuşmaları değerlendirmek üzere alanyazında yer alan çeşitli ölçekler (Sever, 2000; MEB, 2006; Sallabaş, 2011; Özbay, 2016; Karaköse, 2019) tarandıktan sonra araştırmacı tarafından üç alan uzmanının görüşü alınarak geliştirilen “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” hazırlanmıştır. Konuşma Becerisi Gözlem Formu; Dil ve Anlatım, İçerik ve Sunum olmak üzere üç alt bölüme ayrılmıştır. Toplam otuz üç maddeden oluşan formun dil ve anlatım bölümünde on

dört, içerik bölümünde sekiz ve sunum bölümünde on bir madde bulunmaktadır. Bu maddelerden beş tanesi ters ölçüm yapmaktadır. Formun dil ve anlatım bölümünde yer alan maddeler özellikle sekizinci sınıf dil bilgisi konularını kapsayacak şekilde oluşturulmuştur. Hazırlanan gözlem formunun güvenilirlik ve geçerliğine kanıt toplamak amacıyla, genellenebilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Klasik Test Kuramı ile karşılaştırıldığında Genellenebilirlik Kuramı, güvenilirlik kestiriminin daha geniş bir biçimde yapılmasını sağlar. Çünkü Klasik Test Kuramı tek bir hata kaynağını bir defada değerlendirir. Genellenebilirlik Kuramı ise ölçümlerin tamamında yer alan potansiyel bütün hata kaynaklarını birlikte ve eş zamanlı olarak değerlendirir (Shavelson & Webb, 1991; Brennan, 2001'dan akt. Anıl & Büyükkıdık, 2012, s. 292).

Deney ve kontrol gruplarında bulunan toplam kırk bireyin ön test performansları, biri araştırmacının kendisi olmak üzere, Türkçe eğitimi alanında uzman üç puanlayıcıya Konuşma Becerisi Gözlem Formu kullanılarak puanlatılmıştır. Yapılan genellenebilirlik analizinde elde edilen G ve Phi katsayılarına bakıldığında görelî hata varyansına dayalı olarak hesaplanan G katsayısının .81; mutlak hata varyansına dayalı olarak hesaplanan Phi katsayısının ise .71 olduğu görülmüştür. Güvenirlik katsayılarının 0 ile 1 arasında değiştiği ve .70 ve üzeri katsayıların kabul edilebilir olduğu dikkate alındığında her iki güvenilirlik katsayısının da kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” kullanılarak yapılan ve yapılacak olan ölçmelerin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Konuşma konuları

Öğrencilere verilen konuşma konuları ders kitabında yer alan temalara uygunluk gözetilerek seçilmiştir. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerin her birinden en az bir kelime, toplamda da yetmiş beş kelime uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Tablo 2'de Erdemler Teması'na ait metinler ve belirlenen kelimeler yer almaktadır:

Tablo 2.

Erdemler Teması Metinleri ve Belirlenen Kelimeler

Metin Adı	Belirlenen Kelimeler
İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	İyimserlik, kötümserlik
Kaşığı	İftira, vicdan azabı
İnsanla Güzel	İnsanlar, bahar, güzellik, dünya
Kedi ile Fare	Rehavet, hezimet, gafil

Öğrencilerden rastgele çıktıkları metin başlığı ve kelime grupları ile ilgili beş dakika düşündükten sonra verilen süreyi aşmadan hazırlıksız konuşma yapmaları istenmiş, konuşmalar video kaydına alınarak, “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” doğrultusunda puanlanmış ve veriler elde edilmiştir.

Uygulama İşlemleri

Uygulamalar, 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminin başında ve sonunda gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci için önce Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra, dönem başında ve sonunda, birer hafta süreyle öğrencilere ön test-son test uygulamaları yapılmıştır. Deneysel işlemlerden önce gruplardaki bireylerin konuşma becerileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını, grupların konuşma becerisi bakımından birbirlerine ne kadar yakın/uzak olduklarını ortaya çıkarmak amacıyla, ön test sonuçları üzerinden bağımsız gruplar t-testi yapılmış ve deneysel işlem öncesi gruplar arasında konuşma becerisi bakımından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Öğrencilere, metin temelli dil bilgisi öğrenme yöntemine göre hazırlanan ders planları çerçevesinde uygulanan deneysel işlem on hafta sürmüştür. Etkinlikler hazırlanmadan önce ilköğretim Türkçe dersi öğretim programında 8. sınıf dil bilgisine ait kazanımlar taranmış, bu kazanımlara ait örneklerin fazlaca yer aldığı metinler taranmış, belirlenen metinlerin işlenişine yönelik ders planları hazırlanmış ve uygulama esnasında öğrencilerin bu kazanımlara ulaşmaları hedeflenmiştir. Kontrol grubunda ise geleneksel yöntemlerle (sunuş yoluyla) dil bilgisi dersleri işlenmiştir. Eğitimlerin büyük bir kısmı, ülke genelinde uzaktan eğitim yapıldığı için çevrim içi ortamlarda ZOOM ve EBA Canlı Ders uygulamaları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen, iki faktörlü deneysel bir desendir. Bu desende, ön test ve son testler tekrarlı ölçümleri, deney ve kontrol grupları ise farklı kategorideki denekleri gösterir. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desende deneklerden her biri, deney ya da kontrol gruplarından yalnızca birinde bulunabilir. Bu yüzden de 2X2’lik bir desende gelen dört deneysel koşuldan yalnızca ikisinde bağımlı değişkene ilişkin ölçülebilir. Bu şekilde bir desenden alınan verilerin analizi yapılırken deneysel işlemin etkililiğini ortaya çıkarmak amacıyla tek faktörlü tekrar eden ölçümler için iki faktörlü varyans analizini (ANOVA) kullanmak uygundur (Akt. Büyüköztürk, 2001, s. 37). Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Konuşma Becerisi Gözlem Formu puanları biri ön test, biri son test olacak şekilde iki kez ölçülmüş ve toplanan veriler bilgisayar ortamında SPSS 20 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan uygulamadan önce ve sonra aldıkları puanların anlamlı bir şekilde değişip değişmediğini tespit edebilmek amacıyla tek faktörlü tekrar eden ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorum

Yapılan deneysel işlemlerden önce ve sonra “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” ile toplanan veriler SPSS 20 paket programına aktarılmıştır. Söz konusu verilere ait betimsel istatistikler, sayılı testleri ve metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık ortaya koyup koymadığını araştırmak üzere tek faktör üzerine tekrarlı ölçümler için İki faktörlü ANOVA analizleri yapılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin bulgular aşağıda sunulmaktadır:

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan Elde Edilen Ön Test ve Son Test Toplam Puanlarına İlişkin Bulgular

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 3’te verilmiştir:

Tablo 3.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
DENEY	20	56,45	10,08	20	70,40	9,48
KONTROL	20	62,10	14,62	20	64,10	9,62

Tablo 3’te görüldüğü üzere “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan deney grubu öğrencilerinin deneysel işlemden önce aldıkları ortalama puan 56,45 iken bu değer deney sonrasında 70,40’a yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin ise deneysel işlemden önceki ortalama puanları 62,56 iken bu değer deneysel işlemden sonra 64,10 olmuştur. Ön test-son puan sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin başarılarında önemli oranda bir artışın gözlemlendiği; kontrol grubundaki öğrencilerin başarılarında ise kısmi bir artışın olduğu görülmektedir.

Deneysel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” puanlarında deneysel işlemden önce ve sonra gözlenen değişimlerin anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4’te verilmiştir:

Tablo 4.
Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndan Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	7.179,988	39			
Grup(D/K)	2,113	1	2,113	,011	,916
Hata	7177,875	38	188,891		
Gruplar İçi	4277,499	40			
Ölçüm (öntest-Sontest)	1272,012	1	1272,012	21,094	,000
Grup*Ölçüm	714,012	1	714,012	11,841	,001
Hata	2291,475	38	60,302		

Yapılan iki yönlü ANOVA sonuçlarına göre:

1. Deney ve kontrol grubunun “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” puanlarının, deneyden önce ve sonra ön test – son test toplam puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1:38) = 0,011$; $p > 0,05$]. Bu test, grupların ön testten son teste değişimlerinden ziyade, gruplar arasında belirgin bir farkın olup olmadığına odaklanmaktadır. Bu bulgu gruplardaki bireylerin konuşma becerisi başarı puanlarının ölçüm ayrımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir.

2. Deney/kontrol grup ayrımı yapılmadığında araştırmaya katılan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1:38) = 21,094$; $p < 0,05$]. Bu sonuç, grup ayrımı yapmaksızın (deney/kontrol) öğrencilerin konuşma becerisi başarılarının, uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiği anlamına gelir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin bireylerin Konuşma Becerisi Gözlem Formu puanları üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1:38) = 11,841$; $p < 0,05$]. Buna göre metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin konuşma becerisinde deney öncesine göre gözlenen değişme, kontrol grubundaki öğrencilerin konuşma becerisinde gözlenen değişmeden farklıdır. Yani deney ve kontrol gruplarındaki bireylerin konuşma becerisi uygulanan öğretim yöntemlerine bağlı olarak

farklılaşmaktadır. Bireylerin konuşma becerilerinde gözlenen bu farklılıkların uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Buradan hareketle de metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede geleneksel yöntemlerden daha etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Dil ve Anlatım” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Dil ve Anlatım” alt bölümünden aldıkları ön test-son test toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Dil ve Anlatım” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
DENEY	20	23,5500	4,76252	20	28,2500	4,10904
KONTROL	20	25,9500	6,02167	20	26,4000	4,32872

Tablo 5’te görüldüğü üzere “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Dil ve Anlatım” alt bölümünden deney grubunda yer alan öğrencilerin deneyden önce ortalama puanları 23,5500 iken bu değer deney sonunda 28,2500’e yükselmiştir. Kontrol grubu öğrencilerine bakıldığında ise deney öncesi ortalama puanları 25,9500 iken bu değer deney sonunda 26,4000 olarak belirlenmiştir. Ön test-son test puan sonuçları incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin başarısında belirgin bir artış olduğu; kontrol grubu öğrencilerinin başarısında ise kısmi bir artış olduğu görülmektedir.

Deneye katılan öğrencilerin Dil ve Anlatım toplam puanlarında deney öncesi ve deney sonrasında gözlenen değişmelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 6’te verilmiştir:

Tablo 6.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki “Dil ve Anlatım” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
-----------------	----	----	----	---	---

Gruplar Arası	1388,387	39			
Grup(D/K)	1,512	1	1,512	,041	,840
Hata	1386,875	38	36,497		
Gruplar İçi	652,501	40			
Ölçüm (öntest- Sontest)	132,613	1	132,613	11,731	,001
Grup*Ölçüm	90,313	1	90,313	7,989	,007
Hata	429,575	38	11,305		

1. Deney ve kontrol grubunun, deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Dil ve Anlatım” puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1:38) = 0,041$; $p > 0,05$]. Bu bulgu, gruplardaki öğrencilerin “Dil ve Anlatım” başarılarının ölçüm ayırımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir.

2. Deney/kontrol grup ayırımı yapılmadığında araştırmaya katılan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına “Dil ve Anlatım” puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir [$F(1:38) = 11,731$; $p < 0,05$]. Bu bulgu, grup ayırımı yapmaksızın (deney/kontrol) öğrencilerin “Dil ve Anlatım” başarılarının, uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Dil ve Anlatım” puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1:38) = 7,989$; $p < 0,05$]. Bu bulgu; metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin, öğrencilerin “Dil ve Anlatım” başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Yani deney grubundaki öğrencilerin “Dil ve Anlatım” puanları, uygulanan deneysel işlemin sonucunda değişmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin “Dil ve Anlatım” puanlarındaki bu farklılıkların metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin “Dil ve Anlatım” becerisini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deneysel işleme tabi tutulan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” alt bölümünden aldıkları ön test-son test toplam puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
DENEY	20	12,1000	2,77014	20	16,6500	2,94288
KONTROL	20	14,3000	4,37818	20	14,6000	2,83586

Tablo 7’de görüldüğü üzere “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” alt bölümünden deney grubunda yer alan öğrencilerin deneyden önce ortalama puanları 12,1000 iken bu değer deney sonunda 16,6500’e yükselmiştir. Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ise deneyden önce ortalama puanları 14,3000 iken bu değer deneyden sonra 14,6000 olarak belirlenmiştir. Ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin başarısında belirgin bir artış olduğu gözlenirken; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarısında ise kısmi bir artış tespit edilmiştir.

İçerik ön test-son test toplam puanları için yapılan normallik analizinde Shapiro-Wilk istatistiğinin 0.05’ten büyük olmadığı ($p=0,05 / p<.05$), dolayısıyla ön test ve son test toplam puanlarının normallik sayılığını karşılamadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde varyansların homojenliği sayılıtsı da karşılanmadığından tek faktör üzerine tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA’nın yapılamayacağına karar verilmiştir. Bu yüzden içerik boyutunda ortalamaların farkını test etmek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. İçerik bölümüne ait t-testi sonuçları tablo 8’de gösterilmiştir:

Tablo 8.
Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki “İçerik” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına Ait T-Testi Sonuçları

Boyutlar	Grup	N	S	Sd	t	P	
Ön Test İçerik Sonuçları	Deney	20	12,1000	2,77014	38	-1,898	,065
	Kontrol	20	14,3000	4,37818			
Son Test İçerik Sonuçları	Deney	20	16,6500	2,94288	38	2,243	,031
	Kontrol	20	14,6000	2,83586			

Tablo 8’de yer alan bağımsız gruplar t-testi sonuçları incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın ($p>,05$) bulunmadığı görülmektedir. Buna karşılık, deney ve kontrol gruplarının son test sonuçları arasında, deney grubu lehine, istatistiki olarak anlamlı bir farkın ($p<,05$) bulunduğu görülmektedir. Bu durumda deney grubuna uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin konuşmanın “İçerik” bölümü üzerinde, geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerine göre fark yarattığı ve metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerinden daha etkili olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Sunum” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Sunum” alt bölümünden aldıkları ön test-son test toplam puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapma değerleri Tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9.
Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “İçerik” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

GRUP	ÖN TEST			SON TEST		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
DENEY	20	20,8000	3,72191	20	25,5000	3,00000
KONTROL	20	21,8500	4,86962	20	23,1000	3,38573

Tablo 8’de görüldüğü üzere “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”nun “Sunum” alt bölümünden deney grubunda yer alan öğrencilerin deneyden önce ortalama puanı

20,8000 iken bu değer deney sonunda 25,5000'e yükselmiştir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ise deney öncesinde ortalama puanları 21,8500 iken bu değer deneyden sonra 23,1000 olarak belirlenmiştir. Ön test-son test puan ortalamaları incelendiğinde, deney grubundaki, öğrencilerin başarısında belirgin bir artış gözlenirken; kontrol grubundaki öğrencilerin başarısında ise kısmi bir artış tespit edilmiştir.

Araştırmada yer alan öğrencilerin Sunum toplam puanlarında deneysel işlem den önce ve sonra gözlenen değişimlerin farkının anlamlı olup olmadığına ilişkin tek faktör üzerinde tekrarlanmış ölçümler için iki faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 10'da yer almaktadır:

Tablo 10.

Öğrencilerin “Kuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki “Sunum” Alt Bölümünden Elde Edilen Ön Test ve Son Test Puanlarının ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar Arası	869,687	39			
Grup(D/K)	9,112	1	9,112	,402	,530
Hata	860,575	38	22,647		
Gruplar İçi	478,499	40			
Ölçüm (öntest-Sontest)	177,012	1	177,012	27,798	,000
Grup*Ölçüm	59,512	1	59,512	9,346	,004
Hata	241,975	38,000	6,368		

1. Deney ve kontrol grubunun deney öncesi ve deney sonrası ön test ve son test toplam “Sunum” puanları arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmektedir [$F(1:38) = ,402$; $p>05$]. Bu bulgu, gruplardaki öğrencilerin “Sunum” başarılarının ölçüm ayırımı yapmaksızın (deney öncesi ve deney sonrası) farklılaşmadığı anlamına gelmektedir.

2. Deney/kontrol grup ayırımı yapılmadığında araştırmaya katılan bireylerin deney öncesinden deney sonrasına “Sunum” puanlarının ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu söylenebilir [$F(1:38) = 27,798$; $p<05$]. Bu bulgu, grup ayırımı yapmaksızın (deney/kontrol) öğrencilerin “Sunum” başarılarının, uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yöntemine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir.

3. Farklı işlem gruplarında olma ile farklı zamanlardaki ölçümü gösteren faktörlerin öğrencilerin “Sunum” puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu görülmektedir [$F(1:38) = 9,346; p < 0,05$]. Bu bulgu; metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin, öğrencilerin “Sunum” başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunun bir göstergesi sayılabilir. Yani deney grubundaki öğrencilerin “Sunum” puanları, uygulanan deneysel işlemin sonucunda değişmektedir. Başka bir anlatımla öğrencilerin “Sunum” puanlarındaki bu farklılıkların metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminden kaynaklandığı söylenebilir. Bu durumda metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin, geleneksel yöntemlere göre öğrencilerin “Sunum” becerisini geliştirmede daha etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki Maddelerden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puan Ortalamalarına Ait Bulgular

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki her bir maddeden aldıkları ön test ve son test sonuçları ile standart sapmalarını belirlemek için t testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 11 ve Tablo 12’de gösterilmiştir:

Tablo 11.

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”Ndaki Maddelerden Aldıkları Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Ön Test			Son Test			
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss	
DİL VE ANLATIM							
Deney Grubu	İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu mu?	20	2,50	,607	20	2,65	,489
	Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?	20	2,60	,598	20	2,85	,489
	Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?	20	1,95	,605	20	2,35	,671
	Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullandı mı?	20	1,70	,470	20	2,10	,447
	Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu mu?	20	1,70	,470	20	2,15	,366
	Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?	20	1,50	,607	20	2,10	,641
	Konuşmasında uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?	20	1,15	,366	20	1,35	,489

	Ön Test			Son Test		
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss
Konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullandı mı?	20	1,05	,224	20	1,25	,444
Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuştu mu?	20	1,95	,605	20	2,25	,550
Akıcı bir biçimde konuştu mu?	20	1,35	,587	20	1,80	,696
Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullandı mı?	20	1,65	,489	20	1,95	,394
Filimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?	20	1,25	,444	20	1,45	,510
*Yapısal ve anlamsal yönden anlatım bozuklukları yaptı mı?	20	1,40	,503	20	1,95	,394
Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?	20	1,80	,523	20	2,05	,510
İÇERİK						
Konuşması konuya, amaca, tür ve seviyeye uygun mu?	20	1,70	,470	20	2,20	,616
Olaylar ve bilgiler sıraya konularak anlatıldı mı?	20	1,35	,489	20	2,15	,489
Konuşma bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüldü mü?	20	1,35	,489	20	2,20	,523
Konuşmasını deyim, atasözü, özdeyiş, alıntı ve örneklerle zenginleştirdi mi?	20	1,10	,447	20	1,35	,671
Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler verdi mi?	20	2,00	,649	20	2,40	,503
*Konuşurken konu dışına çıktı mı?	20	2,00	,858	20	2,85	,366
Ana düşüncüyü yansıtabildi mi?	20	1,40	,503	20	2,15	,489
Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekledi mi?	20	1,20	,410	20	1,35	,489

	Ön Test			Son Test		
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss
Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?	20	1,20	,523	20	1,45	,686
SUNUM						
Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?	20	1,65	,587	20	2,35	,489
Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu mu?	20	2,75	,444	20	3,00	,000
Konuşmayı özetledi mi?	20	1,20	,616	20	1,25	,639
Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi?	20	1,85	,813	20	1,55	,686
*Gereksiz hareketler yaptı mı?	20	2,15	,933	20	3,00	,000
*Konuşurken heyecanlandı mı?	20	1,65	,489	20	2,60	,598
Mimikleri konuşmayı destekledi mi?	20	1,50	,607	20	1,55	,686
Bedenin duruşu düzgün mü?	20	2,50	,607	20	2,85	,366
*Konuşurken gereksiz sesler çıkardı mı?	20	2,05	,887	20	3,00	,000
Konuşurken nefesini ayarlayabildi mi?	20	2,30	,470	20	2,90	,308

Tablo 11 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin puanlarında “Konuşma Becerisi Gözlem Formu” maddelerinden “Sunum” bölümünde yer alan “Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi” maddesi dışında bütün maddelerde bir artış olduğu görülmektedir. En yüksek artışın ise yine formun “Sunum” bölümündeki maddelerinden olan “Konuşurken heyecanlandı mı?” ve “Konuşurken gereksiz sesler çıkardı mı?” maddelerinde; en düşük artışın da yine “Sunum” bölümündeki maddelerden “Konuşmayı özetledi mi?” ve “Bedenin duruşu düzgün mü?” maddelerinde olduğu görülmektedir.

Formun “Dil ve Anlatım” bölümünde yer alan 8. sınıf dil bilgisi kazanımlarına yönelik maddeler incelendiğinde: “Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullandı mı?” maddesinde 0,30’luk, “Fiilimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?” maddesinde 0,20’lik, “Yapısal ve anlamsal yönden anlatım bozuklukları yaptı mı?” maddesinde 0,55’lik, “Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?” maddesinde ise 0,25’lik bir artışın olduğu görülmektedir.

Tablo 12.

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin “Konuşma Becerisi Gözlem Formu”ndaki Maddelerden Aldıkları Öntest ve Sontest Puan Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Ön Test			Son Test		
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss
DİL VE ANLATIM						
İşitilebilir bir ses tonuyla konuştu mu?	20	2,40	,50	20	2,50	,513
Konuşmasında standart Türkçeyi kullandı mı?	20	2,75	,44	20	2,95	,224
Kelimeleri doğru telaffuz etti mi?	20	2,05	,68	20	2,05	,394
Kelimeleri anlamına ve bağlamına uygun kullandı mı?	20	1,95	,510	20	2,05	,224
Dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurdu mu?	20	1,95	,510	20	2,00	,324
Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?	20	1,75	,786	20	1,75	,550
Konuşmasında uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?	20	1,45	,510	20	1,30	,571
Konuşmasında uygun hitap ifadeleri kullandı mı?	20	1,40	,598	20	1,15	,489
Karşısındakinin algılamakta zorluk çekmeyeceği bir hızda konuştu mu?	20	1,85	,745	20	2,00	,324
Akıcı bir biçimde konuştu mu?	20	1,75	,639	20	1,75	,550
Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullandı mı?	20	1,85	,587	20	2,05	,224
Filimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?	20	1,40	,681	20	1,30	,571
*Yapısal ve anlamsal yönden anlatım bozuklukları yaptı mı?	20	1,65	,671	20	1,85	,489
İÇERİK						
Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?	20	1,75	,550	20	1,70	,571
Konuşması konuya, amaca, tür ve seviyeye uygun mu?	20	1,70	,733	20	1,85	,489

Kontrol Grubu

	Ön Test			Son Test		
	N	Ort	Ss	N	Ort	Ss
Olaylar ve bilgiler sıraya konularak anlatıldı mı?	20	1,85	,671	20	1,90	,447
Konuşma bütünlük ve tutarlılık içinde sürdürüldü mü?	20	1,85	,745	20	1,95	,510
Konuşmasını deyim, atasözü, özdeyiş, alıntı ve örneklerle zenginleştirdi mi?	20	1,00	,000	20	1,05	,224
Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler verdi mi?	20	2,30	,801	20	2,00	,459
*Konuşurken konu dışına çıktı mı?	20	2,40	,754	20	2,85	,489
Ana düşüncüyü yansıtabildi mi?	20	1,85	,745	20	1,85	,489
Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekledi mi?	20	1,35	,587	20	1,15	,489
Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?	20	1,30	,657	20	1,20	,616
SUNUM						
Konuşma sırasında ölçülü ve rahat mıydı?	20	1,90	,718	20	2,00	,459
Konuşması boyunca nezaket kurallarına uydu mu?	20	2,70	,657	20	2,95	,224
Konuşmayı özetledi mi?	20	1,05	,224	20	1,00	,000
Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi?	20	1,75	,786	20	1,55	,605
*Gereksiz hareketler yaptı mı?	20	2,45	,759	20	2,65	,745
*Konuşurken heyecanlandı mı?	20	2,00	,795	20	2,40	,598
Mimikleri konuşmayı destekledi mi?	20	1,35	,587	20	1,30	,571
Bedenin duruşu düzgün mü?	20	2,30	,733	20	2,65	,587
*Konuşurken gereksiz sesler çıkardı mı?	20	2,60	,754	20	2,80	,410
Konuşurken nefesini ayarlayabildi mi?	20	2,45	,605	20	2,60	,503

Tablo 12 incelendiğinde “Dil ve Anlatım”, “Sunum” ve “İçerik” alt bölümlerinin tümünde yer alan toplam on maddede bir düşünüş olduğu gözlenmektedir. Dil ve Anlatım alt bölümüne ait maddelerden “Konuşmasında uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yaptı mı?” maddesi 0,15, “Konuşmasında uygun hitap ifadeleri

kullandı mı?” maddesi 0,25, “Fiilimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?” maddesi 0,10 ve “Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?” maddesi 0,5’lik bir düşüşe uğramıştır. İçerik bölümünde yer alan maddelerden “Konuyla ilgili günlük hayattan örnekler verdi mi?” maddesinde 0,30 ve “Ana düşüncesini yardımcı düşüncelerle destekledi mi?” maddesinde 0,20’lik bir düşüş gözlenmiştir. Sunum bölümünde yer alan “Konuşmasını verilen sürede tamamlayabildi mi?” maddesinde 0,10, “Konuşmayı özetledi mi?” maddesinde 0,5, “Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi?” maddesinde 0,20 ve “Mimikleri konuşmayı destekledi mi?” maddesinde de 0,15’lik bir düşüş olduğu görülmektedir.

Formun içerik bölümünde yer alan “Konuşurken konu dışına çıktı mı?” maddesinde ve sunum bölümünde yer alan “Konuşurken heyecanlandı mı?” maddesinde 0,40’lık bir artış olduğu görülmektedir.

Formun dil ve anlatım bölümünde yer alan “Kelimleri doğru telaffuz etti mi?”, “Akıcı bir biçimde konuştu mu?” ve “Güven verici, açık, anlaşılır ve konuya hâkim bir şekilde konuştu mu?” maddeleri ile içerik bölümünde yer alan “Ana düşünceyi yansıtabildi mi?” maddelerinde ise herhangi bir değişiklik olmadığı gözlenmiştir.

Bu bilgiler ışığında deney grubuna uygulanan metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken aynı zamanda dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurma noktasında da verimliliği artırdığı söylenebilir. Aynı zamanda kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel yöntemlerle dil bilgisi öğretim yönteminin konuşma faaliyetleri sırasında öğrenilen dil bilgisi kurallarını uygulamada işlevsellik kazandırmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Araştırmada Konuşma Becerisi Gözlem Formu’ndan elde edilen deney ve kontrol gruplarına ait ön test-son test aritmetik ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarısında büyük bir artış olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin başarısında ise kısmî bir artış olduğu tespit edilmiştir. Gruplar arasındaki artışın deney grubunda fazla, kontrol grubunda ise az olmasının uygulanan yöntem farklılığından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Konuşma Becerisi Gözlem Formu’ndan elde edilen ön test-son test ANOVA sonuçlarına bakıldığında deney öncesinde gruplar arasında bir denkleğin olduğu görülmüştür. Yine ANOVA sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarında deney öncesinden deney sonrasına anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, farklı işlem gurubunda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin konuşma becerisi üzerindeki ortak etkilerinin de anlamlı olduğu, yani işlem gruplarındaki (deney/kontrol) öğrencilerin konuşma becerisinde, deney

öncesinden sonrasına anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu, metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin öğrencilerin konuşma becerisi başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu, yani uygulanan deneysel işlemin bir sonucu olarak öğrencilerin konuşma becerisinin değiştiğini göstermektedir. Bu durumda öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucu çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre, Konuşma Becerisi Gözlem Formu'nun "Dil ve Anlatım", "İçerik" ve "Sunum" alt bölümlerinden elde edilen deney ve kontrol gruplarına ait ön test-son test aritmetik ortalamaları incelendiğinde deney grubundaki öğrencilerin başarısında önemli bir artış olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin başarısında ise kısmî bir artış olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu bu farkın da uygulanan yöntemlerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Uygulamada "Dil ve Anlatım" ve "Sunum" alt bölümlerine ait ANOVA sonuçlarına ve "İçerik" alt bölümüne ait t-testi sonuçlarına bakıldığında deney ve kontrol grupları arasında uygulama öncesinde yine bir denkleğin olduğu, uygulama sonunda ise deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın bulunduğu tespit edilmiştir. Bu durum, öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin geleneksel yöntemlere göre Konuşma Becerisi Gözlem Formu'nun bütün alt bölümlerinde daha etkili olduğu sonucunu çıkarmaktadır.

Yapılan araştırmada deney grubu öğrencilerinin "Konuşma Becerisi Gözlem Formu" maddelerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamaları irdelendiğinde, "Sunum" bölümünde yer alan "Konuşmayı uygun ifadelerle bitirdi mi" maddesi dışında bütün maddelerde bir artış olduğu görülmüştür. En yüksek artışın da yine formun "Sunum" bölümündeki maddelerinde olduğu görülmüştür. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin aldığı metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin hazırlıksız konuşmalarında öğrencilere özgüven sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. "Dil ve Anlatım" bölümünde yer alan 8. sınıf dil bilgisi kazanımlarına yönelik maddeler incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin "Konuşmasında geçiş ve bağlantı ifadelerini doğru kullandı mı?", "Fiilimsiler kullanarak birleşik yapıda uzun cümleler kullandı mı?", "Yapısal ve anlamsal yönden anlatım bozuklukları yaptı mı?", "Konuşmasında farklı cümle türlerine (isim, fiil, kurallı, devrik, olumlu, olumsuz vb.) yer verdi mi?" maddelerinde artış elde ettikleri görülmüştür. Bu durum, deney grubu öğrencilerinin aldıkları metin temelli dil bilgisi öğretimi ile hem konuşma becerilerinde hem de dil bilgisi konularında bir ilerleme kaydettikleri sonucunu çıkarmaktadır.

Araştırmada, kontrol grubu öğrencilerinin "Konuşma Becerisi Gözlem Formu" maddelerinden aldıkları ön test ve son test puan ortalamalarına göre, "Dil ve Anlatım", "İçerik" ve "Sunum" alt bölümlerinin tümünde yer alan toplam on maddede bir düşüş olduğu gözlenmiştir. Dil ve Anlatım alt bölümüne ait maddelerden dört tanesinde düşüş yaşanması geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretiminin kalıcı olmadığı sonucunu çıkarmaktadır. İçerik ve Sunum bölümünde yer alan maddelerde

tespit edilen düşüş ise geleneksel yöntemlerle yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin konuşma becerisini geliştirmede işlevsel olmadığı sonucunu çıkarmaktadır.

Öneriler

Bu çalışmada metin temelli dil bilgisi öğretim yönteminin hazırlıksız konuşma becerisine etkisi araştırılmıştır. Söz konusu yöntemin dinleme, okuma ve yazma becerilerine etkisi de araştırılabilir. Bu çalışmalar yapılırken seçilecek metinler öğrenci seviyesine, eğitim müfredatına ve Türkçe dersi temalarına uygun olmalıdır. Metinlerde verilecek dil bilgisi konusuna yönelik bol miktarda örneğin bulunması da ayrıca önem arz etmektedir.

Dil bilgisi öğretimi yapılırken temel dil becerilerinin geliştirilmesi adına farklı dil bilgisi öğretim yöntemlerinden de yararlanılabilir. Alanyazında dil bilgisi öğretiminin temel amacının öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmede bir kaynak alan olduğu vurgulanmaktadır (Erdem, 2007; Göçer, 2015; Güneş, 2017). Ancak dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda bu özelliği sınamanın göz ardı edildiği görülmektedir. Araştırmacılar daha çok çeşitli dil bilgisi öğretim yöntemlerinin dil bilgisi konularını öğretmedeki etkililikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Çeçen, 2007; Arslan 2020).

Bu çalışma dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerine etkisini ortaya çıkaran ilk araştırmalardan biri olması yönüyle alanyazına katkı sağlamaktadır. Türkçe dersi uygulamalarında, bu araştırma için hazırlanıp kullanılan ders planlarından yararlanılabilir, ayrıca farklı dil bilgisi öğretim yöntemleri doğrultusunda farklı planlar da hazırlanıp araştırmalarda ve ders içi uygulamalarda kullanılabilir. Sekizinci sınıf öğrencileri ile yapılan bu çalışmanın farklı türevleri farklı sınıf düzeylerinde yapıp elde edilen sonuçlar kıyaslanarak alanyazına daha fazla katkı sağlanabilir.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışma Prof. Dr. Namık Kemal ŞAHBAZ tarafından yönetilen ve Derviş YILMAZ tarafından yazılan aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Sorumlu yazar bütün etik kurallara uygun hareket etmiş ve Etik Kurulu Onay Belgesi Mersin Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'ndan 25/08/2021-76 Tarih ve Karar No'su ile alınmıştır.

Kaynakça

- Karakoç Öztürk, B., & Altuntaş, İ., (2012). İlköğretim ikinci kademede konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, vol.1, no.2, 342-356.
- Alver, M. & Taşdemir, L. (2017). Konuşma becerisi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 451-462.

- Anıl, D. & Büyükkıdık, S. (2012). Genellenebilirlik kuramında dört facetli karışık desen kullanımı için örnek bir uygulama. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 3(2), 291-296.
- Arslan, S. (2020). *Türkçe eğitiminde metin temelli işlevsel dil bilgisi öğretimi: Bir eylem araştırması* (Tez No. 607800) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E. ve diğerleri (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *DeneySEL desenler*. Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (3. Baskı) Eğiten Kitap.
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*. (Tez No. 211674) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Dolunay, S. K. (2019) Dil bilgisi öğretimi, A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* (3. baskı, s. 375-408) içinde, Pegem Akademi.
- Ediskun, H. (1999). Türk dil bilgisi (6. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Erdem, İ. (2007). İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma. (Tez No. 206941) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Güneş, F. (2017). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller* (5. baskı). Pegem Akademi.
- Karaköse, V. (2019). *6. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir çalışma*. (Tez No. 591220) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kumar, R. (2011). *Araştırma yöntemleri* (3. baskı). Edge Akademi.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 287-309.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). Dünyada ve Türkiye’de dil bilgisi öğretiminin temel problemleri, M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (3. Baskı, s. 47-69) içinde. Pegem Akademi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Öncü Kitap
- Özbay, M. (2016). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2* (7. baskı), Öncü Kitap.
- Özgül, E. (2017). *Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi: bir durum belirleme çalışması*. (Tez No. 477326) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sağır, M. & Demir Atalay, T. (2016). *Yeni programa uygun etkinliklerle dil bilgisi öğretimi*, Pegem Akademi.
- Sallabaş, M.E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. (Tez No. 290613) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Sever, S. (2015). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (2. baskı). Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2014). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları, M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (s. 129-150) içinde. Pegem Akademi.
- Temizyürek, F. (2007). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 113-131.

Extended Abstract

Grammar topics and rules are of great importance in gaining the basic skills of a language and using them functionally. Every language has its own grammatical rules. By knowing these rules and using them functionally, language users can communicate with maximum effectiveness in daily life. As in all languages, there are four basic language skills in Turkish. These are: reading, writing, speaking and listening language skills. Grammar should be considered as a whole with other language skills. It is wrong to think independently and abstract it from other skills. Because teaching grammar together with reading, writing, speaking and listening skills will enable students to develop all language skills equally and in integrity.

In Turkish education, teaching grammar to students is not seen as a goal, but is accepted as an instrument that helps the effective and correct use of the native language. Speaking and writing correctly can be achieved by using grammatical rules correctly. For this reason, grammar teaching should not be done by memorizing the rules, but by making them feel their functions and by making them understand their contribution to the expression. Text-based grammar teaching is an approach based on intuiting grammar rules as a meaningful whole by acting on the usage areas of the mother tongue and texts. Students are made to feel the examples in written and spoken texts instead of memorizing grammar rules and a grammar teaching that contributes to the development of other language skills is made with this approach.

Speaking is one of the language skills that people use most when communicating with people around them in their daily lives. A person can achieve success in proportion to her level of speaking skill while sharing her feelings, thoughts, wishes and views in all areas of life. In daily life, speaking, which is defined as the most effective tool that enables the individual to communicate with others, to transfer his knowledge and experiences, to share his feelings, dreams and observations, is one of the first language skills that children acquire, and speaking is the language skill that the individual uses most after listening. Speech has played an important role in regulating and influencing people's relations with each other throughout history, and with the mass media becoming widespread today, the role of speech in human relations is gaining more importance day by day.

When the literature is examined, it is seen that there are limited number of studies on text-based grammar teaching; it is seen that very few of them focus on text-based grammar teaching and the development of reading, listening, speaking and writing language skills. No study was found on the effect of text-based grammar teaching method on speaking skills. In this context, it is thought that text-based grammar teaching is more effective in improving students' speaking skills than traditional approaches. The aim of this study is to examine the effect of text-based grammar teaching method on 8th grade students' speaking skills. The research is important because it is one of the first studies to deal with the effect of text-based grammar teaching on speaking skills in Turkish education. It is thought that the study will contribute to the literature by offering solutions to the problems experienced in Turkish teaching. At the same time, this study guides researchers and teachers about the realization of grammar teaching in accordance with its purpose and function. In addition, it is expected that the study will lead to further research on the effects of text-based grammar teaching on language skills other than speaking. It is predicted that the literature experts, faculty members and researchers at universities, Turkish and literature teachers in secondary and high schools and pre-service teachers continuing their education will benefit from the results of the study.

In this study, in which the effect of text-based grammar teaching method on students' unprepared speaking skills was investigated, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group, which is one of the quantitative research methods, was used. The reason why the quasi-experimental design was preferred is that the study was conducted on two ready-made class in a secondary school. Although the general universe of the research is all eighth grade female students, the research; It was conducted on 8th grade female students of Akdeniz Imam Hatip Secondary School in Mersin province, Akdeniz district. In the study, the data were collected with the "Speaking Skill Observation Form" developed by the researcher and whose reliability was proven during the research, and transferred to the SPSS 20 package program. Two-factor ANOVA analyzes were performed on the data obtained for repeated measurements on a single factor.

When the data obtained through ANOVA analyzes were examined, it was seen that the speaking skills of the students in the experimental group improved significantly compared to the students in the control group. It was determined that there was a significant improvement in favor of the experimental group in all of the language and expression, content and presentation sections of the Speaking Skill Observation Form. When the arithmetic mean of the scores of the students in the experimental and control group from each item of the Speaking Skill Observation Form before and after the experiment were examined, it was seen that the mean score of the students in the experimental group increased, while the mean score of the students in the control group generally decreased or remained constant.

At the end of the study, it was seen that the text-based grammar teaching method was more effective than traditional methods in improving students' speaking skills.

Okul Müdürleri Liderlik Stillерinin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Psikolojik Sağlamlıklarına Etkisi*

Mehmet Ali Ceyhan**, Gülten Köse***

Makale Geliş Tarihi: 22.05.2023

Makale Kabul Tarihi: 15.08.2023

DOI: 10.35675/befdergi.1300696

Özet

Bu araştırma okul müdürleri liderlik stilleri ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda nicel olarak yürütülen araştırmanın temel amacı ile tutarlı olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmış olup bu form dört bölümden oluşmaktadır. Bu form aracılığıyla elde edilen ham verilerin ilk olarak veri türü gözetilerek tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Daha sonra elde edilen verilere ilişkin ölçüklerin boyutlarının azaldığı sonucuna varılmıştır.


Anahtar Kelimeler: Eğitim, Beden eğitimi ve spor öğretmeni, liderlik, örgütsel vatandaşlık, psikolojik sağlamlık


The Effects Of School Principals' Leadership Styles On Physical Education Teachers' Organizational Citizenship Behaviors And Resilience

Abstract

This research was carried out to examine the relationship between school principals' leadership styles and physical education and sports teachers' organizational citizenship behaviors and resilience. In this context, in this quantitative study, the relational survey model, which is consistent with the main purpose of the study, was used. Questionnaire form was used as data collection tool and this form consists of four parts. The descriptive statistics of the raw data obtained through this form were first calculated by considering the data type. In research, it can be concluded that organizational citizenship increases as transformational leadership behaviors increase, organizational citizenship decreases as liberating leadership behaviors increase, and organizational citizenship and psychological resilience decreases as sustainable leadership behaviors increase.

* Bu araştırma Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali CEYHAN'ın danışmanlığındaki Gülten KÖSE'nin Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı çatısı altında 23.01.2023 tarihinde sunumunu gerçekleştirmiş olduğu "Okul Müdürleri Liderlik Stillерinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışları ve Psikolojik Sağlamlıkları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" konulu yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Bayburt Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Bölümü, Bayburt, Türkiye, maceyhan2876@gmail.com, ORCID: [0000-0001-6207-8135](https://orcid.org/0000-0001-6207-8135) 

*** Milli Eğitim Müdürlüğü, Bayburt, Türkiye, gultenkse55@gmail.com, ORCID: [0000-0002-0393-1746](https://orcid.org/0000-0002-0393-1746) 

Kaynak Gösterme: Ceyhan, M.A., & Köse, G. (2023). Okul müdürleri liderlik stillerinin beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik sağlamlıklarına etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 998-1023.

Keywords: *Education, physical education and sports teacher, leadership, organizational citizenship, resilience*

Giriş

Toplumun geleceğini şekillendirmek ve insanları yeniden yaratmak için yapılan tüm çalışmalar eğitim olarak tanımlanırken, Okullar da sosyal bir eğitim kurumudur (Aydın, 2010). Eğitim sistemi ise insanların eğitim ihtiyaçlarını gidermek, eğitim hakkını gerçekleştirmek ve kendisinden beklenen faydaları üretmek amacıyla devlet kontrolünde kurulan ve ülkenin bütününe yayılmış eğitim kurumları ve okullar bütününden oluşur (Başaran, & Çınkır, 2011). Eğitim yönetiminin sınırlı bir alandaki uygulaması olarak okul yönetimi karşımıza çıkmaktadır. Bu sınırlamalar, eğitim sisteminin amaçları ve yapıları tarafından belirlenir. Eğitim yönetimi, yönetimin öğretime uygulanması olduğu gibi, okul yönetimi de eğitim yönetiminin okula uyarlanmasıdır (Bursalıoğlu, 2012).

Eğitim yönetimi, insanların davranışlarında istedik yönde davranış değişikliğini meydana getirmek için maddi ve insan kaynaklarını kullanan bir faaliyettir. Eğitim yönetimi ve eğitim yönetimi alt sistemini oluşturan okul yönetiminin üç önemli iş gücü kaynağı, yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerdir. Burada öğrenci; henüz belli niteliklere sahip olmayan, ancak eğitim sürecinde işlenen bir araç, öğretmen ise; insan kaynaklarını işleyen ve tedarik eden bir kaynak olarak bilinir. Eğitim yöneticisi ise; işlenenmiş insan kaynaklarını yani öğrencileri işleyen öğretmenlerin başında yönetici pozisyonunda olan kişidir (Çelik, 2002). Eğitim yöneticisi konumunda yer alan okul müdürleri, işlenmiş kaynak olan öğrencileri eğiterek iyi bir şekilde geliştirebilmeleri için onları eğitime sorumluluğunu kabul eden öğretmenlerle iletişim halinde olmalıdır.

Rolün veya iş tanımının gerektirmediği, ancak öğretmenlerin resmi olarak yapmak zorunda oldukları davranışların dışında kalan ekstra rol davranışları vardır. Rol dışı davranışlar ise, formel rol davranışından farklı olarak zorunlu olmayan, örgüt yararına çalışanlar tarafından sergilenen davranışlar bütünüdür (Çelik, 2007). Çalışanlar rol dışı davranışlar sergilemek için dış motivasyona ihtiyacı duymazlar. İş görenlerin yükümlü oldukları işlerin dışında sergilemiş oldukları gönüllü davranışlar, kendi kendine ortaya çıkan, başkalarına yardım etme duygusu içeren ve örgütü koruyan ve örgütün başarısını artırmaya yönelik davranışlardır (Turnipseed, 2002). İşe yeni başlayanları örgüte adapte etme, onlara zorlandıkları konuda yardımcı olma, müşterilerle güzel geçinme, örgütü beklenmeyen tehlikelere karşı koruma gibi davranışlar örnek olarak verilebilir (Çınar, 2000).

Öğretmenler tarafından sergilenen bu davranışlar okulların belirledikleri hedeflere daha kolay ulaşılmasında önem arz etmektedir. Okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik stillerinin kurumda görev yapan öğretmenlerin gönüllü olarak sergiledikleri bu davranışların gösterilme sıklığını artıracığı düşünülmektedir.

Block ve Kremen (1996) psikolojik yılmazlığı, bireyin yaşadıkları tüm olumsuzluklara uyum sağlama ve bu olumsuzluklarla başa çıkma yeteneği olarak

tanımlanmaktadır. Olumlu bir okul ortamında görev yapmakta olan psikolojik sağlamlığı yüksek bir öğretmen; etkili iletişim becerisine, güçlü öz yeterlilik algısına, özgüvene, gelişmiş mizah anlayışına, yeni arkadaşlıklar kurma becerisine, yeni durumlara çabuk adapte olma ve stresli ve travmatik olaylarda mantık çerçevesinden bakabilme becerilerine sahiptir.

Bireysel özellikler ve birey ile çevre arasındaki etkileşim psikolojik sağlamlıkta çok önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple psikolojik sağlamlıkla ilgili değişkenlerin belirlenerek psikolojik dayanıklılığa uygun müdahalelerde bulunulması ve sağlamlık düzeyinin artırılması; hem öğretmenlerin ruh sağlıkları ve sağlıklı bir okul atmosferinin oluşturulması hem de öğrencilerle etkili iletişim açısından fazlasıyla önemlidir.

Bu sebeple, okul müdürlerinin ortaya koymuş olduğu liderlik tarzları ile beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin göstermiş oldukları örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin ve öğretmenler üzerindeki psikolojik etkilerinin ortaya çıkarılması bir araştırma konusu olarak önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırmada amaç, konuyla alakalı literatür taraması yapılarak, liderlik stilleri buna bağlı olarak örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik sağlık ile ilgili kuramsal çerçeveyi hazırlamaktır. Çalışmanın uygulama bölümünde ise okul yöneticilerinin sergiledikleri liderlik tarzları ile o kurumda görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarını ne derecede gösterdikleri ve müdürlerin sergiledikleri liderlik stillerine yönelik öğretmenlerin psikolojik yılmazlıkları arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına ve ne yönde etkilediğine ilişkin sonuçlara ulaşılabildiği düşünülmektedir.

Arştırmamız” lider-üye etkileşim teorisi” ile temellendirilmiştir. Lider- üye etkileşim teorisinin çıkış noktası, lider ile üye arasında oluşan karşılıklı iletişime odaklanmasıdır. Buna göre liderler tüm astlarına karşı aynı şekilde davranmazlar Diğer bir ifade ile “üyeleriyle etkileşimi farklı olan ve gücünü üyeleriyle etkileşimden alan liderin, astlarına karşı sergilediği tutum ve davranışları farklıdır. Bu tutum ve davranışları belirleyen temel etken ise bireysel ilişki ve karşılıklı etkileşimdir” (Graen & Uhl-Bien, 1995). Bu bağlamda okul müdürlerinin sergilemiş olduğu farklı liderlik tarzları, beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık ve psikolojik sağlamlık düzeylerine farklı düzeylerde etki etmektedir.

Bu bilgiler ışığında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarına Etkisi Var mı?
- Okul Müdürlerinin Liderlik Stillерinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Psikolojik Sağlamlıklarına Etkisi Var mı?

Yöntem

Araştırma Modeli

Genel olarak tarama araştırmalarında çalışmanın konusuyla ilgili var olan durumun fotoğraflanarak betimleme yapılması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020). Buna ek olarak tarama araştırmalarını gerçekleştiren araştırmacılar genel olarak görüşlerin ve özelliklerin neden kaynaklandığından ziyade bunların katılımcılar kapsamında nasıl bir dağılım gösterdiğine ilgi göstermektedirler (Fraenkel, & Wallen, 2006). Dolayısıyla nicel olan bu araştırma, temel amaçla tutarlı olarak ilişkisel tarama modeliyle tasarlanmıştır.

Çalışma Grubu

Katılımcılar, 2021-2022 Akademik Yılı Erzurum ilindeki toplam 417 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni (128 kadın ve 289 erkek) arasından seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, 33'ü kadın ve 144'ü erkek olmak üzere toplam 177 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeninden meydana gelmektedir. Bu çerçevede araştırma grubu, kolayda örnekleme yönteminden yararlanılarak oluşturulmuştur.

Veri Toplama Araçları ve Süreci

Araştırma grubundaki katılımcılara, araştırmanın temel amacı gözetilerek oluşturulan anket formu 27.12.2021-02.02.2022 tarihleri arasında gönüllülük esası gözetilerek yüz yüze uygulanmıştır. Anket formunun uygulanması safhasında araştırma grubuna gerekli açıklamalar yapılmış ve buna bağlı olarak katılımcıların formu doğru bir biçimde cevaplamaları sağlanmıştır. Dört bölümden oluşan anket formunun birinci bölümünde “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünde “Okul Müdürleri Liderlik Stilleri Ölçeği”, üçüncü bölümde “Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği”, dördüncü bölümde “Kısa Psikolojik Sağlık Ölçeği” yer almaktadır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel Bilgi Formu'nda katılımcıların cinsiyet, yaş, medeni durum, öğretmenlik mesleğindeki hizmet süresi, aylık ortalama kişisel gelir, aylık ortalama aile geliri (kişisel gelir dahil) bilgilerine ulaşılması amacıyla oluşturulmuş ifadeler bulunmaktadır.

Okul müdürleri liderlik stili ölçeği (OMLSÖ)

Okul müdürlerinin liderlik stillerinin öğretmenler açısından değerlendirilmesi amacıyla Akan, Yıldırım ve Yalçın (2014) tarafından geliştirilen Okul Müdürleri Liderlik Stili Ölçeği (OMLSÖ) 35 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları 499 öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılarak ölçeğin yapısal geçerliliği test edilmiştir. Güvenirlik çalışmasında ise; güvenilirlik katsayıları hesaplanırken Cronbach Alpha, Sperman Brown ve Test Tekrar Test yöntemi kullanılmıştır. Çalışma toplam

varyansın 54.19'unu açıklayan üç faktör altında 35 maddeden oluşan bir ölçek sonuçlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ölçeğin dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik stili olmak üzere üç alt boyuttan oluştuğunu göstermiştir. Dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı liderlik boyutlarının her biri için doğrulayıcı faktör analizleri yapılmış, üç ölçme modelinin de kabul edilebilir uyum indekslerini sağladığı görülmüştür. Dönüşümcü, sürdürümcü ve serbest bırakıcı ölçeklerinin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan analizlerde Cronbach Alpha, Sperman Brown ve Test Tekrar Test ölçüm sonuçlarının kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür (Akan, Yıldırım, & Yalçın, 2014). Bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha değerleri kabul edilebilir değerler içerisinde yer almaktadır (bkz. Tablo 3).

Örgütsel vatandaşlık davranışı ölçeği

Örgütte çalışan öğretmenler tarafından sergilenen örgütsel vatandaşlık davranışlarının belirlenmesi amacıyla Memduhoğlu ve Zengin (2019) tarafından geliştirilen Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği (OÖVÖ) 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları Van ili ve ilçelerinde görevli 205 öğretmen üzerinde uygulanmasıyla geliştirilmiştir. Ölçek, geniş kapsamlı bir literatür taramasına dayalı olarak ve uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Ölçek, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgeciklik ve vicdanlılık olmak üzere yedi faktörlü yapıya sahiptir. Ölçek 5'li Likert tipinde olup ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yöntemi olan temel bileşenler analizi kullanılmış, belirlenen yapılar doğrulayıcı faktör analizi ile doğrulanmıştır. Güvenirlik çalışması için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ayrıca her bir maddenin ayırt ediciliği için madde toplam korelasyonları incelenmiştir. Bu bağlamda "Okullarda Örgütsel Vatandaşlık Ölçeği"nin eğitim kurumlarında öğretmenlerin kurumlarına yönelik vatandaşlık davranışlarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu sonucuna varılmıştır (Memduhoğlu, & Zengin, 2019). Bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha değerleri kabul edilebilir değerler içerisinde yer almaktadır (bkz. Tablo 3).

Kısa psikolojik sağlamlık ölçeği

Kısa Psikolojik Sağlamlık Ölçeği (KPSÖ), kişilerin psikolojik sağlamlık düzeylerinin ölçülmesi amacıyla Smith vd. (2008) tarafından geliştirilmiş olup Doğan (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Uyarlama araştırması 295 (186 kadın ve 109 erkek) üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin psikometrik özellikleri iç tutarlık, açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ve ölçüt bağımlı geçerlik yöntemleri kullanılarak incelenmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonrasında ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. KPSÖ'ye ait iç tutarlık katsayısı 0.83 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağımlı geçerlik bağlamında ise KPSÖ ile Oxford Mutluluk Ölçeği, Ego Sağlamlığı Ölçeği ve Connor Davidson Psikolojik Sağlamlık Ölçeği arasında pozitif yönde ilişkiler olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak KPSÖ'nün psikolojik sağlamlığı ölçme amacıyla

kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ileri sürülmektedir (Doğan, 2015). Bu çalışma kapsamında hesaplanan Cronbach Alpha değerleri kabul edilebilir değerler içerisinde yer almaktadır (bkz. Tablo 3).

Verilerin Analizi

Verilerin analizi için IBM SPSS 23.0 versiyonundan faydalanılmıştır. Verilerin normal dağılım sergileyip sergilemediklerine çarpıklık ve basıklık değerleri incelenerek karar verilmiş olup bu değerlerin referans değerler arasında kalması sonucunda normal dağılım sergiledikleri kabul edilmiştir. Bu doğrultuda anket formu kullanılarak ulaşılan verilerin türü dikkate alınarak tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Ayrıca ulaşılan verilerin istatistiksel hesaplamalarında farklılık değerlendirmeleri için t-Testi, ilişki (korelasyon) değerlendirmeleri için Pearson Korelasyon Analizi ve etki değerlendirmeleri için regresyon analizi uygulanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, ilgili verilerin analizleri sonucunda elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmaktadır.

Tablo 1.

Değişkenlerin Frekans ve Yüzde Değerleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	33	18,6
	Erkek	144	81,4
Medeni Hal	Evli	144	81,4
	Bekar	33	18,6
Toplam		177	100,0

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubuna ilişkin cinsiyet değişkenine göre beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 33'ü (%18,6) kadın, 144'ü (% 81,4) erkektir. Medeni hal değişkenine göre ise katılımcıların 33'ü (%18,6) bekar, 144'ü (%81,4) evli olduğu görülmektedir. Bu değerlendirme sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere; evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere oranı daha fazladır.

Tablo 2.

Değişkenlerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Değişken	n	Ortalama	Medyan	Std. Sapma	Minimum	Maksimum	Çarpıklık	Basıklık
Yaş	176	39,994	41	7,288	22	62	-0,184	-0,051
Mesleki Hizmet Süresi	176	14,455	14	7,2149	1	40	0,289	-0,116
Aylık Ortalama Kişisel Gelir	175	8160,6	8000	1897,1	3000	15000	0,442	1,167
Aylık Ortalama Aile Gelir	172	12711	12200	4804	3000	28000	0,364	-0,45

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların yaşlarının ortalamasının 39,994 ve standart sapmasının 7.288; mesleki hizmet sürelerinin ortalamasının 14.455 ve standart sapmasının 7.2149; aylık ortalama kişisel gelir düzeylerinin ortalamasının 8160.571 ve standart sapmasının 1897.083; aylık ortalama aile gelir düzeylerinin ortalamasının 12711.34 ve standart sapmasının 4804.019 olduğu görülmektedir. Ayrıca değişkenlere ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde değişkenlerin normal dağılım sergiledikleri kabul edilmiştir (bkz. George, & Mallery, 2010; Tabachnick, & Fidell, 2013).

Tablo 3.

Ölçeklerin Güvenirlik Analizi Sonuçları

Boyutlar	İç Tutarlılık Katsayısı	Madde Sayısı
Dönüşümcü Liderlik	.965	20
Serbest Bırakıcı Liderlik	.886	8
Sürdürümcü Liderlik	.726	7
Örgütsel Bağlılık	.873	4
Saygı ve Yardımlaşma	.865	6
Özerklik ve Değerlilik	.905	8
Uyum ve İtaat	.795	4
Katılımda Gönüllülük	.895	8
Özgecilik	.535	5
Vicdanlılık	.796	5
Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	.942	40
Psikolojik Sağlamlık	.827	6

Tablo 3 incelendiğinde araştırma kapsamında hesaplanan iç tutarlılık katsayıları (cronbach's alpha), dönüşümcü liderlik ($\alpha=0,965$), serbest bırakıcı liderlik ($\alpha=0,886$), sürdürümcü liderlik ($\alpha=0,726$), örgütsel bağlılık ($\alpha=0,873$), saygı ve yardımlaşma ($\alpha=0,865$), özerklik ve değerlilik ($\alpha=0,905$), uyum ve itaat ($\alpha=0,795$), katılımda gönüllülük ($\alpha=0,895$), özgecilik ($\alpha=0,535$), vicdanlılık ($\alpha=0,796$), örgütsel vatandaşlık (toplam) ($\alpha=0,942$), psikolojik sağlamlık ($\alpha=0,827$) alt boyutlarının güvenilir olduğunu göstermektedir (bkz. Hinton vd., 2004).

Tablo 4.

Ölçeklerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Boyutlar	n	Ort.	Mdy.	Ss	Min.	Maks.	Carp.	Basık.
Dönüşümcü Liderlik	177	3,8216	4,05	0,8984	1,05	5	-	0,593
Serbest Bırakıcı Liderlik	177	2,4294	2,25	0,9774	1	5	0,658	-0,019
Sürdürümcü Liderlik	177	3,0218	3	0,7874	1	5	0,057	0,032
Örgütsel Bağlılık	177	4,2571	4,5	0,7872	1,5	5	-	1,268
Saygı ve Yardımlaşma	177	4,5989	4,6667	0,4475	3,17	5	-	0,154
Özerklik ve Değerlilik	177	4,1886	4,25	0,7199	1,75	5	-	1,105
Uyum ve İtaat	177	4,3545	4,5	0,5439	2	5	-	0,88
Katılımda Gönüllülük	177	4,4237	4,5	0,5114	2,38	5	-	0,588
Özgecilik	177	3,8701	3,8	0,6289	2	5	-	0,015
Vicdanlılık	177	4,5599	4,75	0,4644	3	5	-	-0,053
Örgütsel Vatandaşlık	177	4,3271	4,35	0,4401	2,83	5	-	0,306
Psikolojik Sağlamlık	177	3,7467	3,8333	0,8717	1	5	-	-0,001

Tablo 4 incelendiğinde ölçeklerin boyutları bağlamında dönüşümcü liderliğin puan ortalaması 3.8216 ve standart sapması 0.89837, serbest bırakıcı liderliğin puan ortalaması 2.4294 ve standart sapması 0.97744, sürdürümcü liderliğin puan ortalaması 3.0218 ve standart sapması 0,7874, örgütsel bağlılığın puan ortalaması 4.2571 ve standart sapması 0.78716, saygı ve yardımlaşmanın puan ortalaması 4.5989 ve standart sapması 0.44748, özerklik ve değerliliğin puan ortalaması 4.1886 ve standart sapması 0.71994, uyum ve itaatin puan ortalaması 4.3545 ve standart sapması 0.5439, katılımda gönüllülüğün puan ortalaması 4.4237 ve standart sapması 0.51142, özgeciliğin puan ortalaması 3.8701 ve standart sapması 0.6289, vicdanlılığın puan ortalaması 4.5599 ve standart sapması 0.46442, örgütsel vatandaşlığın (toplam) puan ortalaması 4.3271 ve standart sapması 0.44007 ve psikolojik sağlamlığın puan ortalaması 3.7467 ve standart sapması 0.87167 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeklerin boyutlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde boyutların normal dağılım sergiledikleri kabul edilmiştir (bkz. George, & Mallery, 2010; Tabachnick, & Fidell, 2013).

Tablo 5.

Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalam	Std.	sd	t	P																																																																																																																																
Dönüşümcü Liderlik	Kadın	33	38788	.87277	175	.404	.686																																																																																																																																
	Erkek	144	38085	.90661				Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	33	22235	101731	175	-	.180	Erkek	144	24766	.96553	Sürdürümcü Liderlik	Kadın	33	29654	.92996	175	-.455	.649	Erkek	144	30347	.75409	Örgütsel Bağlılık	Kadın	33	43788	.77339	175	.985	.326	Erkek	144	42292	.79029	Saygı ve Yardımlaşma	Kadın	33	46061	.48200	175	.102	.919	Erkek	144	45972	.44096	Özerklik ve Değerlilik	Kadın	33	41742	.76479	175	-.126	.900	Erkek	144	41918	.71202	Uyum ve İtaat	Kadın	33	42955	.70560	175	-.691	.491	Erkek	144	43681	.50170	Katılımda Gönüllülük	Kadın	33	43902	.67442	175	-.417	.677	Erkek	144	44314	.46883	Özgecilik	Kadın	33	37394	.70796	175	-	.187	Erkek	144	39000	.60810	Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475	Erkek	144	45479	.47316	Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187
Serbest Bırakıcı Liderlik	Kadın	33	22235	101731	175	-	.180																																																																																																																																
	Erkek	144	24766	.96553				Sürdürümcü Liderlik	Kadın	33	29654	.92996	175	-.455	.649	Erkek	144	30347	.75409	Örgütsel Bağlılık	Kadın	33	43788	.77339	175	.985	.326	Erkek	144	42292	.79029	Saygı ve Yardımlaşma	Kadın	33	46061	.48200	175	.102	.919	Erkek	144	45972	.44096	Özerklik ve Değerlilik	Kadın	33	41742	.76479	175	-.126	.900	Erkek	144	41918	.71202	Uyum ve İtaat	Kadın	33	42955	.70560	175	-.691	.491	Erkek	144	43681	.50170	Katılımda Gönüllülük	Kadın	33	43902	.67442	175	-.417	.677	Erkek	144	44314	.46883	Özgecilik	Kadın	33	37394	.70796	175	-	.187	Erkek	144	39000	.60810	Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475	Erkek	144	45479	.47316	Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695								
Sürdürümcü Liderlik	Kadın	33	29654	.92996	175	-.455	.649																																																																																																																																
	Erkek	144	30347	.75409				Örgütsel Bağlılık	Kadın	33	43788	.77339	175	.985	.326	Erkek	144	42292	.79029	Saygı ve Yardımlaşma	Kadın	33	46061	.48200	175	.102	.919	Erkek	144	45972	.44096	Özerklik ve Değerlilik	Kadın	33	41742	.76479	175	-.126	.900	Erkek	144	41918	.71202	Uyum ve İtaat	Kadın	33	42955	.70560	175	-.691	.491	Erkek	144	43681	.50170	Katılımda Gönüllülük	Kadın	33	43902	.67442	175	-.417	.677	Erkek	144	44314	.46883	Özgecilik	Kadın	33	37394	.70796	175	-	.187	Erkek	144	39000	.60810	Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475	Erkek	144	45479	.47316	Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695																				
Örgütsel Bağlılık	Kadın	33	43788	.77339	175	.985	.326																																																																																																																																
	Erkek	144	42292	.79029				Saygı ve Yardımlaşma	Kadın	33	46061	.48200	175	.102	.919	Erkek	144	45972	.44096	Özerklik ve Değerlilik	Kadın	33	41742	.76479	175	-.126	.900	Erkek	144	41918	.71202	Uyum ve İtaat	Kadın	33	42955	.70560	175	-.691	.491	Erkek	144	43681	.50170	Katılımda Gönüllülük	Kadın	33	43902	.67442	175	-.417	.677	Erkek	144	44314	.46883	Özgecilik	Kadın	33	37394	.70796	175	-	.187	Erkek	144	39000	.60810	Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475	Erkek	144	45479	.47316	Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695																																
Saygı ve Yardımlaşma	Kadın	33	46061	.48200	175	.102	.919																																																																																																																																
	Erkek	144	45972	.44096				Özerklik ve Değerlilik	Kadın	33	41742	.76479	175	-.126	.900	Erkek	144	41918	.71202	Uyum ve İtaat	Kadın	33	42955	.70560	175	-.691	.491	Erkek	144	43681	.50170	Katılımda Gönüllülük	Kadın	33	43902	.67442	175	-.417	.677	Erkek	144	44314	.46883	Özgecilik	Kadın	33	37394	.70796	175	-	.187	Erkek	144	39000	.60810	Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475	Erkek	144	45479	.47316	Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695																																												
Özerklik ve Değerlilik	Kadın	33	41742	.76479	175	-.126	.900																																																																																																																																
	Erkek	144	41918	.71202				Uyum ve İtaat	Kadın	33	42955	.70560	175	-.691	.491	Erkek	144	43681	.50170	Katılımda Gönüllülük	Kadın	33	43902	.67442	175	-.417	.677	Erkek	144	44314	.46883	Özgecilik	Kadın	33	37394	.70796	175	-	.187	Erkek	144	39000	.60810	Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475	Erkek	144	45479	.47316	Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695																																																								
Uyum ve İtaat	Kadın	33	42955	.70560	175	-.691	.491																																																																																																																																
	Erkek	144	43681	.50170				Katılımda Gönüllülük	Kadın	33	43902	.67442	175	-.417	.677	Erkek	144	44314	.46883	Özgecilik	Kadın	33	37394	.70796	175	-	.187	Erkek	144	39000	.60810	Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475	Erkek	144	45479	.47316	Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695																																																																				
Katılımda Gönüllülük	Kadın	33	43902	.67442	175	-.417	.677																																																																																																																																
	Erkek	144	44314	.46883				Özgecilik	Kadın	33	37394	.70796	175	-	.187	Erkek	144	39000	.60810	Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475	Erkek	144	45479	.47316	Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695																																																																																
Özgecilik	Kadın	33	37394	.70796	175	-	.187																																																																																																																																
	Erkek	144	39000	.60810				Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475	Erkek	144	45479	.47316	Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695																																																																																												
Vicdanlılık	Kadın	33	46121	.42702	175	.715	.475																																																																																																																																
	Erkek	144	45479	.47316				Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864	Erkek	144	43298	.42306	Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695																																																																																																								
Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Kadın	33	43152	.51493	175	-.172	.864																																																																																																																																
	Erkek	144	43298	.42306				Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187	Erkek	144	37882	.82695																																																																																																																				
Psikolojik Sağlamlık	Kadın	33	35657	103995	175	-	.187																																																																																																																																
	Erkek	144	37882	.82695																																																																																																																																			

Tablo 5 incelendiğinde dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik-değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplam) ve

psikolojik sağlamlık boyutlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0.05$).

Tablo 6.

Medeni Hal Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	Ortalama	Std.	sd	t	P
Dönüşümcü Liderlik	Evli	144	38481	.87063	175	.818	.414
	Bekar	33	37061	101718			
Serbest Bırakıcı Liderlik	Evli	144	23793	.91920	175	-1427	.155
	Bekar	33	26477	119097			
Sürdürümcü Liderlik	Evli	144	29831	.72065	175	-1368	.173
	Bekar	33	31905	102623			
Örgütsel Bağlılık	Evli	144	43472	.68520	175	3.270*	.001
	Bekar	33	38636	105529			
Saygı ve Yardımlaşma	Evli	144	46331	.40230	175	1696	.098
	Bekar	33	44495	.59144			
Özerklik ve Değerlilik	Evli	144	42431	.67222	175	2.125*	.035
	Bekar	33	39508	.87161			
Uyum ve İtaat	Evli	144	43628	.50334	175	.425	.672
	Bekar	33	43182	.70232			
Katılımda Gönüllülük	Evli	144	44358	.49890	175	.653	.515
	Bekar	33	43712	.56810			
Özgecilik	Evli	144	38861	.62831	175	.708	.480
	Bekar	33	38000	.63640			
Vicdanlılık	Evli	144	45701	.45154	175	.612	.541
	Bekar	33	45152	.52209			
Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	Evli	144	43586	.40064	175	1619	.113
	Bekar	33	41894	.56906			
Psikolojik Sağlamlık	Evli	144	37975	.83139	175	1626	.106
	Bekar	33	35253	101390			

* $p<0.05$

Tablo 6 incelendiğinde, medeni hal değişkenine göre; Örgütsel Bağlılık ($t(175)=3.270$) ve Özerklik ve Değerlilik ($t(175)=2.125$) alt boyutlarında evli katılımcılar lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Dönüşümcü Liderlik, Serbest Bırakıcı Liderlik, Sürdürümcü Liderlik, Saygı ve Yardımlaşma, Uyum ve İtaat, Katılımda Gönüllülük, Özgecilik, Vicdanlılık, Örgütsel Vatandaşlık (Toplam) ve Psikolojik Sağlamlık alt boyutlarında ise medeni hal değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 7.

Yaş, Mesleki Hizmet Yılı, Kişisel Gelir ve Aile Geliri Değişkenleri ile Ölçeklerin Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişken	Yaş	Mesleki	Aylık	Aylık Ortalama
Dönüşümcü Liderlik	r	-0,091	-.172*	-0,089
	p	0,23	0,023	0,24
	n	176	176	175
	r	0,131	.164*	0,116
	p	0,082	0,03	0,127
				0,028
				0,718

Serbest Bırakıcı	n	176	176	175	172
	r	0,044	0,094	0,084	0,021
Sürdürümcü Liderlik	p	0,558	0,217	0,269	0,784
	n	176	176	175	172
	r	-0,023	-0,002	-0,056	-0,04
Örgütsel Bağlılık	p	0,765	0,976	0,463	0,599
	n	176	176	175	172
	r	0,141	0,133	0,108	0,086
Saygı ve Yardımlaşma	p	0,062	0,078	0,154	0,26
	n	176	176	175	172
	r	0,011	-0,039	0,036	0,071
Özerklik ve Değerlilik	p	0,888	0,603	0,633	0,351
	n	176	176	175	172
	r	-0,024	-0,069	-0,064	-0,058
Uyum ve İtaat	p	0,749	0,36	0,397	0,447
	n	176	176	175	172
	r	0,018	-0,009	0,078	-0,059
Katılımda Gönüllülük	p	0,814	0,909	0,307	0,439
	n	176	176	175	172
	r	-0,006	-0,063	0,05	-0,034
Özgeçilicilik	p	0,935	0,403	0,511	0,661
	n	176	176	175	172
	r	0,139	0,079	0,104	0,028
Vicdanlılık	p	0,065	0,296	0,171	0,711
	n	176	176	175	172
	r	0,039	-0,004	0,051	0,006
Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	p	0,606	0,954	0,501	0,939
	n	176	176	175	172
	r	-0,009	-0,086	0,025	-0,064
Psikolojik Sağlık	p	0,907	0,259	0,74	0,408
	n	176	176	175	172

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde mesleki hizmet süresi değişkeni ile dönüşümcü liderlik alt boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r=-0.172$; $p<0.05$). Mesleki hizmet süresi değişkeni ile serbest bırakıcı liderlik alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır ($r=0.164$; $p<0.05$). Mesleki hizmet süresi değişkeni ile sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgeçilicilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplama) ve psikolojik sağlık boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Yaş değişkeni ile dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgeçilicilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplama) ve psikolojik sağlık boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p<0.05$). Aylık ortalama kişisel gelir düzeyi değişkeni ile dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat,

katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplam) ve psikolojik sağlamlık boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p<0.05$). Aylık ortalama aile gelir düzeyi (kişisel gelir dahil) değişkeni ile dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplam) ve psikolojik sağlamlık boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p<0.05$).

Tablo 8.

Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Boyutları ile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar		Psikolojik Sağlamlık
Örgütsel Bağlılık	r	.203*
	p	0,007
	n	177
Saygı ve Yardımlaşma	r	0,109
	p	0,15
	n	177
Özerklik ve Değerlilik	r	.180*
	p	0,016
	n	177
Uyum ve İtaat	r	.349*
	p	0
	n	177
Katılımda Gönüllülük	r	.306*
	p	0
	n	177
Özgecilik	r	.290*
	p	0
	n	177
Vicdanlılık	r	.265*
	p	0
	n	177
Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	r	.313*
	p	0
	n	177

* $p<0.05$

Tablo 8 incelendiğinde, psikolojik sağlamlık ile örgütsel bağlılık ($r=0.203$ (düşük düzeyde)), özerklik ve değerlilik ($r=0.180$ (düşük düzeyde)), uyum ve itaat ($r=0.349$ (orta düzeyde)), katılımда gönüllülük ($r=0.306$ (orta düzeyde)), özgecilik ($r=0.290$ (düşük düzeyde)), vicdanlılık ($r=0.265$ (düşük düzeyde)) ve örgütsel vatandaşlık (toplam) ($r=0.313$ (orta düzeyde)) boyutlarında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Ancak psikolojik sağlamlık ile saygı ve yardımlaşma alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 9.

Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışı Ölçeği Boyutları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar		Dönüşümcü	Serbest	Sürdürümcü
Örgütsel Bağlılık	r	.502*	-.248*	-.198*
	p	0	0,001	0,008
	n	177	177	177
Saygı ve Yardımlaşma	r	.278*	-0,134	-0,044
	p	0	0,074	0,563
	n	177	177	177
Özerklik ve Değerlilik	r	.685*	-.422*	-.255*
	p	0	0	0,001
	n	177	177	177
Uyum ve İtaat	r	.277*	-0,107	-0,051
	p	0	0,158	0,498
	n	177	177	177
Katılımda Gönüllülük	r	.296*	-0,105	0,001
	p	0	0,164	0,991
	n	177	177	177
Özgecilik	r	.298*	-.195*	-.197*
	p	0	0,009	0,009
	n	177	177	177
Vicdanlılık	r	0,128	-0,021	-0,011
	p	0,089	0,782	0,883
	n	177	177	177
Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)	r	.530*	-.278*	-.169*
	p	0	0	0,025
	n	177	177	177

*p<0.05

Tablo 9 incelendiğinde, dönüşümcü liderlik alt boyutu ile örgütsel bağlılık ($r=0.502$ (orta düzeyde)), saygı ve yardımlaşma ($r=0.278$ (düşük düzeyde)), özerklik ve değerlilik ($r=0.685$ (orta düzeyde)), uyum ve itaat ($r=0.277$ (düşük düzeyde)), katılımı gönüllülük ($r=0.296$ (düşük düzeyde)), özgecilik ($r=0.298$ (düşük düzeyde)) ve örgütsel vatandaşlık (toplam) ($r=0.530$ (orta düzeyde)) boyutları arasında istatistiksel olarak pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ancak dönüşümcü liderlik alt boyutu ile vicdanlılık alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Serbest bırakıcı liderlik alt boyutu ile örgütsel bağlılık ($r=-0.248$ (düşük düzeyde)), özerklik ve değerlilik ($r=-0.422$ (orta düzeyde)), özgecilik ($r=-0.195$ (düşük düzeyde)) ve örgütsel vatandaşlık (toplam) ($r=-0.278$ (düşük düzeyde)) alt boyutları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir ($p<0.05$). Ancak serbest bırakıcı liderlik alt boyutu ile saygı ve yardımlaşma, uyum ve itaat, katılımı gönüllülük ve vicdanlılık alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$). Sürdürümcü liderlik alt boyutu ile örgütsel bağlılık ($r=-0.198$ (düşük düzeyde)), özerklik ve değerlilik ($r=-0.255$ (düşük düzeyde)), özgecilik ($r=-0.197$ (düşük düzeyde)) ve örgütsel vatandaşlık (toplam) ($r=-0.169$ (düşük düzeyde))

alt boyutları arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Ancak sürdürücü liderlik alt boyutu ile saygı ve yardımlaşma, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük ve vicdanlılık alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 10.

Liderlik Ölçeği Alt Boyutları ile Psikolojik Sağlamlık Ölçeği Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Boyutlar		Dönüşümcü	Serbest	Sürdürücü
Psikolojik Sağlamlık	r	,130	-,120	-,223*
	p	,084	,111	,003
	n	177	177	177

* $p < 0.05$

Tablo 10 incelendiğinde, sürdürücü liderlik alt boyutu ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde ve düşük düzeyde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r = -0.223$; $p < 0.05$). Ancak dönüşümcü liderlik alt boyutu ile psikolojik sağlamlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir ($p > 0.05$). Ayrıca serbest bırakıcı liderlik alt boyutu ile psikolojik sağlamlık arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 11.

Liderlik Stilllerinin Psikolojik Sağlamlık Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Açıklayıcı Değişkenler	B	Std. Hat	Beta (β)	t	p	ikili r	Kısımlı r	Tolerans	VIF
Sabit	3.951*	.493	-	8.020	.000	-	-	-	-
Dönüşümcü Liderlik	.115	.087	.118	1.317	.190	.130	.100	.675	1.481
Serbest Bırakıcı Liderlik	.134	.106	.150	1.259	.210	-,120	.095	.382	2.615
Sürdürücü Liderlik	-,320*	.116	-,289	2,768	.006	-,223	-,206	.497	2.010

Açıklanan Değişken: Psikolojik Sağlamlık

$F(3-173) = 3.792$; $p = 0.011 < 0.05$; $R = 0.248$; $R^2 = 0.062$

* $p < 0.05$

Tablo 11'e göre, katılımcıların "Psikolojik Sağlamlık" üzerinde etkisi olduğu düşünülen, "Dönüşümcü Liderlik", "Serbest Bırakıcı Liderlik" ve "Sürdürücü Liderlik" alt boyutlarının "Psikolojik Sağlamlık" ne şekilde yordadığının ortaya koyulması amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; "Dönüşümcü Liderlik", "Serbest Bırakıcı Liderlik" ve "Sürdürücü Liderlik" değişkenleri birlikte "Psikolojik Sağlamlık" ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.248$; $R^2 = 0.062$) sergilemişlerdir ($F(3-173) = 3.792$; $p = 0.011 < 0.05$). "Dönüşümcü Liderlik", "Serbest Bırakıcı Liderlik" ve "Sürdürücü Liderlik" değişkenleri birlikte "Psikolojik

Sağlamlık” puan ortalamalarındaki değişimin yaklaşık %7’sini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında; yordayıcı değişkenlerde sadece “Sürdürümcü Liderlik” ($t=-2.768$; $p<0,05$) değişkeninin “Psikolojik Sağlamlık” üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmekte iken “Dönüşümcü Liderlik” ($t=1.317$; $p>0,05$) ve “Serbest Bırakıcı Liderlik” ($t=1.259$; $p>0,05$) alt boyutlarının ise “Psikolojik Sağlamlık” üzerinde anlamlı yordayıcı olmadıkları tespit edilmiştir.

Tablo 12.

Liderlik Stilllerinin Örgütsel Vatandaşlık Üzerindeki Etkisine Yönelik Regresyon Analizi Sonuçları

Açıklayıcı Değişkenler	B	Std. Hata	Beta (β)	t	p	İkili r	Kısmi r	Toleranc e	VIF
Sabit	3.283*	.218	-	15.080	.000	-	-	-	-
Dönüşümcü Liderlik	.268*	.038	.547	6.975	.000	.530	.468	.675	1.481
Serbest Bırakıcı Liderlik	.018	.047	.039	.375	.708	-.278	.029	.382	2.615
Sürdürümcü Liderlik	-.007	.051	-.013	-.147	.884	-.169	-.011	.497	2.010
Açıklanan Değişken: Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)									
F(3-173)=22.553; p=0.000<0.05; R=0.530; R ² =0.281									

Tablo 12’e göre, katılımcıların “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” üzerinde etkisi olduğu düşünülen, “Dönüşümcü Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik” ve “Sürdürümcü Liderlik” alt boyutlarının “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” ne şekilde yordadığının ortaya koyulması amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; “Dönüşümcü Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik” ve “Sürdürümcü Liderlik” değişkenleri birlikte “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” ile anlamlı bir ilişki ($R=0.530$; $R^2=0.281$) sergilemişlerdir ($F(3-173)=22.553$; $p=0.000<0.05$). “Dönüşümcü Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik” ve “Sürdürümcü Liderlik” değişkenleri birlikte “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” puan ortalamalarındaki değişimin yaklaşık %28’ini açıklamaktadır. Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında; yordayıcı değişkenlerde sadece “Dönüşümcü Liderlik” ($t=6.975$; $p<0.05$) değişkeninin “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmekte iken “Serbest Bırakıcı Liderlik” ($t=0.375$; $p>0.05$) ve “Sürdürümcü Liderlik” ($t=-0.147$; $p>0.05$) alt boyutlarının ise “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” üzerinde anlamlı yordayıcı olmadıkları tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, araştırma grubu Erzurum ilinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin okul müdürlerinin liderlik stillerinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik sağlamlıkları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın temel amacıyla uyumlu olarak anket formu

oluşturulmuş ve bu anket formunun çalışma grubuna uygulanması sonucunda ulaşılan veriler farklı istatistiksel analizler uygulanarak bulgulara dönüştürülmüştür. Bu çerçevede, bulgular esas alınarak elde edilen sonuçlar ilgili literatür doğrultusunda tartışılarak çalışma detaylandırılmıştır.

Araştırma bulguları cinsiyet değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplam) ve psikolojik sağlamlık boyutlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir (bkz. Tablo 5). Alan yazın incelemesinde mevcut çalışmayı destekleyen ve çalışma bulgularını desteklemeyen çalışmalar olduğu görülmektedir. (Altok, 2019; Kars, 2017; Bektaş vd., 2014) çalışmalarının bulguları mevcut çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Benzer şekilde Demir (2022) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre katılımcıların örgütsel bağlılıklarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir. Deha Kılınc (2013) çalışmasında mevcut çalışmayı destekleyici şekilde katılımcıların cinsiyet değişkenine göre liderlik stillerinde anlamlı farklılaşma olmadığını bildirmiştir. Bahadır, 2009; Açıköz, 2016 ise çalışmalarında mevcut çalışmadan farklı olarak cinsiyet değişkeni ile psikolojik sağlamlık arasında anlamlı farklılaşma olduğunu bildirmektedirler. Erkek katılımcıların kadınlara göre psikolojik sağlamlık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Çalışmalardaki farklılığın katılımcıların yetiştirme tarzları, bireysel özellikleri gibi faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları medeni hal değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde örgütsel bağlılık ve özerklik-değerlilik alt boyutlarında anlamlı farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik, saygı ve yardımlaşma, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplam) ve psikolojik sağlamlık alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (bkz. Tablo 6). Benzer şekilde Çınar ve Bozgeyikli (2015) çalışmanın bulguları da medeni durum değişkenine göre liderlik stilleri arasında anlamlı farklılaşma olmadığı yönünde olup, bulgular mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Demir (2022) çalışmasında ise medeni hal değişkenine göre katılımcıların örgütsel bağlılıklarında anlamlı bir farklılaşma olduğunu bildirmektedir. Elde edilen sonuçların farklılığının katılımcıların kişisel farklılıklarından ve bölgesel özelliklerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları mesleki hizmet süresi değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde mesleki hizmet süresi değişkeni ile dönüşümcü liderlik alt boyutu arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle katılımcıların mesleki hizmet süreleri artıkça dönüşümcü liderlik algıları azalmaktadır. Mesleki hizmet süresi değişkeni ile serbest bırakıcı liderlik alt boyutu arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Diğer bir ifadeyle katılımcıların mesleki hizmet süreleri artıkça serbest bırakıcı liderlik algıları da

artmaktadır. Ancak mesleki hizmet süresi değişkeni ile sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplam) ve psikolojik sağlık boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 7). Deha Kılınç (2013) tarafından yürütülen çalışmanın bulgularının mevcut çalışmayı desteklediği görülmektedir. Demir (2022) ise çalışmasında benzer şekilde mesleki hizmet süresi değişkenine göre katılımcıların liderlik stillerine ve örgütsel bağlılıklarına ilişkin anlamlı bir farklılaşma olduğunu bildirmektedir.

Araştırma bulguları yaş değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde yaş değişkeni ile dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplam) ve psikolojik sağlık boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 7). Demir (2022) çalışmasında yaş değişkenine göre katılımcıların liderlik stillerine ilişkin anlamlı bir farklılaşma olduğunu, örgütsel bağlılığa ilişkin anlamlı farklılık olmadığını bildirmektedir. Çalışmanın bulgularının mevcut çalışmayı kısmen desteklediği görülmektedir. Ünlü vd., (2022)'de yaptıkları araştırmada sporcuların yaş'ları ile örgütsel bağlılıkları arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişlerdir. Çalışmada sporcuların yaş düzeyi arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin artması araştırmamızın sonuçları ile örtüşmemektedir. Araştırmada, örneklem gruplarının ve çalıştıkları (bağlı oldukları) kurumların farklılaşması söz konusu bu sonucu ortaya çıkardığı söylenebilir. Kılınç (2013) ise çalışmasında yaş değişkenine göre liderlik stilleri arasında anlamlı farklılık olduğunu bildirmektedir. Bu çalışmanın bulguları mevcut çalışmayı desteklememektedir. Bunun nedeni çalışmanın yapıldığı zamana, katılımcıların kişisel özelliklerine dayandırılabilir.

Araştırma bulguları aylık ortalama kişisel gelir düzeyi değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde aylık ortalama kişisel gelir düzeyi değişkeni ile dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplam) ve psikolojik sağlık boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 7).

Araştırma bulguları aylık ortalama aile gelir düzeyi değişkeni bağlamında aylık ortalama aile gelir düzeyi (kişisel gelir dahil) değişkeni ile dönüşümcü liderlik, serbest bırakıcı liderlik, sürdürümcü liderlik, örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık, örgütsel vatandaşlık (toplam) ve psikolojik sağlık boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 7). Alan yazında mevcut çalışmayı destekleyen ve desteklemeyen çalışmalara ulaşılmıştır. Atik, 2013; Açıkgöz, 2016; Gündüz-Algünerhan, 2017 çalışmalarının bulguları mevcut çalışma ile örtüşmektedir. Bacikova-Sleskova ve arkadaşları (2015) tarafından yürütülen çalışmanın bulguları

ise mevcut çalışmayı desteklememektedir. Farklılığın çalışmaların yürütüldüğü bölge, örneklem grubu ve zaman değişkenlerinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Araştırma bulgularına göre psikolojik sağlamlık ile örgütsel bağlılık, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık (toplam) boyutlarında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Diğer bir ifadeyle katılımcıların örgütsel bağlılıkları artıkça psikolojik sağlamlıkları da artmaktadır. Katılımcıların özerklik ve değerlilik algıları artıkça psikolojik sağlamlıkları da artmaktadır. Katılımcıların uyum ve itaat algıları artıkça psikolojik sağlamlıkları da artmaktadır. Katılımcıların katılımı gönüllülük algıları artıkça psikolojik sağlamlıkları da artmaktadır. Katılımcıların özgecilik algıları artıkça psikolojik sağlamlıkları da artmaktadır. Katılımcıların vicdanlılık algıları artıkça psikolojik sağlamlıkları da artmaktadır. Katılımcıların örgütsel vatandaşlık (toplam) algıları artıkça psikolojik sağlamlıkları da artmaktadır. Ancak psikolojik sağlamlık ile saygı ve yardımlaşma alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 8).

Araştırma bulgularına göre dönüşümcü liderlik alt boyutu ile örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımı gönüllülük, özgecilik ve örgütsel vatandaşlık (toplam) boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların dönüşümcü liderlik algıları artıkça örgütsel bağlılıkları da artmaktadır. Katılımcıların dönüşümcü liderlik algıları artıkça özerklik ve değerlilik düzeyleri de artmaktadır. Katılımcıların dönüşümcü liderlik algıları artıkça uyum ve itaat düzeyleri de artmaktadır. Katılımcıların dönüşümcü liderlik algıları artıkça katılımı gönüllülük düzeyleri de artmaktadır. Katılımcıların dönüşümcü liderlik algıları artıkça özgecilik düzeyleri de artmaktadır. Katılımcıların dönüşümcü liderlik algıları artıkça vicdanlılık düzeyleri de artmaktadır. Katılımcıların dönüşümcü liderlik algıları artıkça örgütsel vatandaşlık (toplam) düzeyleri de artmaktadır. Ancak dönüşümcü liderlik alt boyutu ile vicdanlılık alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 9). Alan yazın incelendiğinde (Kul, 2010) tarafından yürütülen çalışmaların mevcut çalışma ile örtüşen bulgularının olduğu görülmektedir. Solakumur vd., (2023)'de yaptıkları çalışmada, dönüşümcü liderlik davranışları içinde yer alan açıklayıcı ve ödüllendirici lider antrenör davranışlarının, sporcuların uyumlu davranmasına, kendilerini değerli hissetmelerine ve duygu düzenleme süreçlerine katkı sağladığını ortaya koymuşlardır.

Araştırma bulgularına göre serbest bırakıcı liderlik alt boyutu ile örgütsel bağlılık, özerklik ve değerlilik, özgecilik ve örgütsel vatandaşlık (toplam) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların serbest bırakıcı liderlik algıları artıkça örgütsel bağlılıkları düzeyleri azalmaktadır. Katılımcıların serbest bırakıcı liderlik algıları artıkça özerklik ve değerlilik düzeyi azalmaktadır. Katılımcıların serbest bırakıcı liderlik algıları artıkça uyum ve itaat düzeyi azalmaktadır. Katılımcıların serbest bırakıcı liderlik algıları artıkça katılımı gönüllülük düzeyi azalmaktadır. Katılımcıların serbest bırakıcı

liderlik algıları artıkça özgecilik düzeyi azalmaktadır. Katılımcıların serbest bırakıcı liderlik algıları artıkça vicdanlılık düzeyi azalmaktadır. Katılımcıların serbest bırakıcı liderlik algıları artıkça örgütsel vatandaşlık (toplam) düzeyi azalmaktadır. Ancak serbest bırakıcı liderlik alt boyutu ile saygı ve yardımlaşma, uyum ve itaat, katılımımda gönüllülük ve vicdanlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 9).

Araştırma bulgularına göre sürdürücü liderlik alt boyutu ile örgütsel bağlılık, özerklik ve değerlilik, özgecilik ve örgütsel vatandaşlık (toplam) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların sürdürücü liderlik algıları artıkça örgütsel bağlılık düzeyi azalmaktadır. Katılımcıların sürdürücü liderlik algıları artıkça özerklik ve değerlilik düzeyi azalmaktadır. Katılımcıların sürdürücü liderlik algıları artıkça özgecilik düzeyleri azalmaktadır. Katılımcıların sürdürücü liderlik algıları artıkça örgütsel vatandaşlık (toplam) düzeyi azalmaktadır. Ancak sürdürücü liderlik alt boyutu ile saygı ve yardımlaşma, uyum ve itaat, katılımımda gönüllülük ve vicdanlılık alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (bkz. Tablo 9).

Araştırma bulgularına göre, psikolojik sağlık değişkeni ile örgütsel bağlılık, özerklik ve değerlilik, uyum ve itaat, katılımımda gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık (toplam) alt boyutlarında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle katılımcıların psikolojik sağlık değişkeni artıkça örgütsel bağlılık düzeyi de artacaktır. Katılımcıların psikolojik sağlık değişkeni artıkça özerklik ve değerlilik düzeyi de artacaktır. Katılımcıların psikolojik sağlık değişkeni artıkça uyum ve itaat düzeyi de artacaktır. Katılımcıların psikolojik sağlık değişkeni artıkça katılımımda gönüllülük düzeyi de artacaktır. Katılımcıların psikolojik sağlık değişkeni artıkça özgecilik düzeyi de artacaktır. Katılımcıların psikolojik sağlık değişkeni artıkça vicdanlılık düzeyi de artacaktır. Katılımcıların psikolojik sağlık değişkeni artıkça örgütsel vatandaşlık(toplam) düzeyi de artacaktır. Psikolojik sağlık değişkeni ile saygı ve yardımlaşma alt boyutunda anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilememiştir (bkz. Tablo 10).

Katılımcıların “Psikolojik Sağlık” üzerinde etkisi olduğu düşünülen, “Dönüşümcü Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik” ve “Sürdürücü Liderlik” alt boyutlarının “Psikolojik Sağlık” ne şekilde yordadığının ortaya koyulması amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; “Dönüşümcü Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik” ve “Sürdürücü Liderlik” değişkenleri birlikte “Psikolojik Sağlık” ile anlamlı bir ilişki sergilemişlerdir. Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında; yordayıcı değişkenlerde sadece “Sürdürücü Liderlik” değişkeninin “Psikolojik Sağlık” üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmekte iken “Dönüşümcü Liderlik” ve “Serbest Bırakıcı Liderlik” alt boyutlarının ise “Psikolojik Sağlık” üzerinde anlamlı yordayıcı olmadıkları tespit edilmiştir (bkz. Tablo 11).

Katılımcıların “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” üzerinde etkisi olduğu düşünülen, “Dönüşümcü Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik” ve “Sürdürümcü Liderlik” alt boyutlarının “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” ne şekilde yordadığının ortaya koyulması amacıyla yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda; “Dönüşümcü Liderlik”, “Serbest Bırakıcı Liderlik” ve “Sürdürümcü Liderlik” değişkenleri birlikte “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” ile anlamlı bir ilişki sergilemişlerdir. Yordayıcı değişkenlerin regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında; yordayıcı değişkenlerde sadece “Dönüşümcü Liderlik” değişkeninin “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmekte iken “Serbest Bırakıcı Liderlik” ve “Sürdürümcü Liderlik” alt boyutlarının ise “Örgütsel Vatandaşlık (Toplam)” üzerinde anlamlı yordayıcı olmadıkları tespit edilmiştir (bkz. Tablo 12).

Örgütsel vatandaşlık davranışı da okul performansı ve başarısında önemli bir rol oynar (DiPaola & Tschannen-Moran, 2001, s. 25; DiPaola & Hoy, 2005, s. 37). Örgütsel vatandaşlık davranışının olduğu okullarda öğretmenler; Öğrencilere daha faydalı olabilmek, okulun amaçlarına daha verimli ve hızlı ulaşabilmek için kişisel ve mesleki olarak kendilerini sürekli geliştirirler (DiPaola, & Hoy, 2005, s. 38), derslerin etkili olmasını ve öğrencinin derse hâkim olmasını sağlarlar. Okuldaki dersler, programlar ve sosyal etkinlikler daha etkili ve kalitelidir, üretken olma eğilimindedirler ve bu konuda düşünce ve fikirlerini sunarlar (Allison, Voss, & Dryer, 2001, s. 287), görev tanımlarında resmi olarak yazılı olmamasına rağmen gönüllü olarak meslektaşlarına destek verirler, okul yönetimine yardım ederler, teneffüslerde ve okul saatleri dışında öğrencilere özel vakit ayırırlar (Nguni, Slegers & Denessen, 2006, s. 171), karşılaştıkları zorluklara rağmen yılmadan devam eder, okula ve iş ortamına olumsuz yansiyacak tutum ve davranışlardan kaçınır; dedikodu yapmazlar, yıkıcı, yıpratıcı, kırıcı söz, eylem ve davranışlardan uzak dururlar (Burns & Carpenter, 2008, s. 51). Kendilerinden beklenenin ötesine geçip, takım olma ruhuyla hareket ederek okullarına gönüllülük, özveri ve fedakârlık yoluyla katkıda bulunurlar (Bogler, & Somech, 2005, s. 424). Eğitim örgütlerinde sergilenen bu tür örgütsel vatandaşlık davranışları, öğrencilerin bireysel, akademik ve sosyal gelişimlerini desteklemekte, etkili ve işleyen bir eğitim ortamı yaratmaktadır. Böylelikle; başarılı ve mutlu öğrenciler yetiştirmeye yönelik gerekli ortam sağlanmış olur (Di Paola, & Tschannen-Moran, 2001, s. 441; DiPaola, & Hoy, 2005, s. 42; Bogler, & Somech, 2005, s. 430).

Öneriler

Araştırma sonuçları bağlamında dönüşümcü liderlik davranışında artış olduğunda örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik algıları, uyum ve itaat, katılımı gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarında artış olacağı düşünülmektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin dönüşümcü liderlik davranışlarının artırılmasına yönelik faaliyetlerin planlaması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Bu çalışmada okul müdürlerinin sergiledikleri liderlik stilleri sonucunda öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişki incelenerek performanslarına etkisi araştırılmıştır. Bir başka çalışmada okul yöneticilerinin liderlik stillerinin, öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, motivasyonu, mutluluk, öz yeterlik, tutum, kişilik vb. değişkenlerle ilişkisi üzerinde araştırma yapılabilir.

Araştırma sonuçları bağlamında okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik davranışlarında artış olması örgütsel bağlılık, saygı ve yardımlaşma, özerklik ve değerlilik algıları, uyum ve itaat, katılımı gönüllülük, özgecilik, vicdanlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarında azalmaya neden olacağı anlaşılmaktadır. Ayrıca sürdürümcü liderlik davranışının sergilenmesi psikolojik sağlamlığı da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin serbest bırakıcı liderlik ve sürdürümcü liderlik davranışlarını azaltmaları gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen bilgilere göre, örgütlerin yapısal konumu, vatandaşlık davranışlarının alt boyutları ve özellikleri, yeni gelişmeler ve güncel bilgiler ışığında geleceğe yönelik yeniden uyarlanarak Türkiye'nin farklı bölgelerinde geniş kitlelere değişik şekillerde uygulanabilir.

Lisans ve lisansüstü çalışmalarda, eğitim örgütlerinde sergilenen vatandaşlık davranışının oluşturulması ile etkili ve işlevsel bir eğitim-öğretim ortamının sağlanmasına yönelik araştırma çalışmalarına ağırlık verilebilir. İlgili yurt içi ve yurt dışı yayınları takip edilerek, çağdaş ve yeni modeller geliştirilip milli eğitim sistemimizin gelişimine katkıda bulunulabilir. Nitel yöntemleri kullanarak örgütsel vatandaşlık davranışı tanımlanabilir. Bunun için derinlemesine bir analiz tekniği olan vaka çalışmaları yapılabilir. Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık düzeylerine ilişkin algıları analiz edilmeli, sorun alanları belirlenmeli, bunların giderilmesi ve örgütsel vatandaşlık algılarının yükseltilmesi için gerekli araştırmalar yapılmalıdır. Liderler, öğretmenler ve öğrenciler arasında liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışı ile okul kültürü, okul başarı oranları, moral ve memnuniyet gibi değişkenleri karşılaştıran araştırmalar yapılabilir.

Okulda güçlü bir örgütsel vatandaşlık davranışı tasarlandığı; Tüm personelin düşünce ve önerilerinin dikkate alındığı, alınan kararlarda söz sahibi olduğu, yeniliğe, gelişime ve değişime açık bir politikanın izlendiği bir okul ortamı oluşturulabilir. Okullarda örgütsel vatandaşlığı destekleyen, öğretmenlerin mesleklerindeki gelişmeleri ve yenilikleri uygun zaman dilimi ve mekânlarda takip etmelerini sağlayan yayınlar olmalıdır. Okulda olumlu örgüt kültürünü ve örgütsel vatandaşlık davranışını artıran sosyal ve kültürel etkinliklere ağırlık verilmelidir. Öğretmenlerin sivil toplum kuruluşları ve üniversitelerle işbirliği desteklenmelidir.

Örgütsel vatandaşlığın okulda yöneticiler tarafından eğitimsel verimlilik ve etkililik, öğretmenlerin iş doyumunu ve yüksek performansları açısından önemli bir

ifade şekli olduğu söylenmeli ve müdürlere bu konularda uzmanlık kazandırılmalıdır. Okul liderleri, okul içinde ve dışında yaptıkları çalışmaları örgütün vatandaşlık davranışı ile okul ve öğretmenler için yaptıkları faaliyetlerle anlatabilmelidir. Çünkü öğretmenlerin, okulda olumlu örgüt iklimi oluşturmaktan ve örgütsel vatandaşlık davranışlarını yerleştirecek en temel kişiler okul müdürleridir; Bu durum, öğretmenlerin işlerine olan bağlılıklarını, yetenek ve becerilerini en üst düzeyde kullanmaya istekli olmalarını ve eğitimci olarak potansiyellerini olabildiğince hizmete adanma yeteneklerini doğrudan etkiler. Müdürler, güçlü örgütsel vatandaşlığa sahip okullarda öğretmen başarısı, iş doyumu ve örgütsel bağlılık hakkında öğretmenlerle bilgi paylaşmalıdır. Benzer şekilde, öğretmenler de okullarında başarılı öğretmenlerle aynı nitelikleri benimsemeye teşvik edilmelidir. Okul müdürleri, okul SWOT analizi gibi teknikleri kullanarak öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık algılarını periyodik olarak belirlemeli ve sonuçlara göre uygun önlemleri almalıdır.

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Erzurum ilinde bulunan devlet okullarında görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerle de bu tarz çalışmaların yapılması ve yapılan çalışmaların karşılaştırılması sonucunda alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu araştırma nicel olup Erzurum ili ile sınırlı olduğundan Türkiye genelini yansıtmamaktadır. Bu çalışma farklı illerde ve/veya nitel-karma desenlerde yapılarak daha kapsamlı sonuçlara varılabilir.

Etik ile İlgili Hususlar

Bu araştırmanın gerçekleştirilebilmesi için, Bayburt Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı'ndan 11.11.2021 tarih ve 169 sayılı karar ve 07.06.2022 tarih ve E.51230166 Sayılı Erzurum Valiliği onay yazısı ile gerekli izin ve onamlar alınmış olup, gönüllü katılımcılara araştırmanın içeriği hakkında detaylı bilgiler de verilmiştir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Açıkgöz, M. (2016). *Çukurova üniversitesi tıp fakültesi öğrencilerinin psikolojik sağlamlık ile mizah tarzları ve mutluluk düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 443054) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Allison, B. J., Voss, R. S., & Dryer, S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, May-June, 282-288.
- Altok, S. (2019). *Mesleki ve teknik anadolu lisesi öğretmenlerinin işle bütünleşme ve yöneticilerin liderlik davranışlarına yönelik görüşleri* (Tez No. 572220) [Yüksek

- lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi-Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Atik, O. (2013). *Takım liderliğinin mesleki kültür yönünden incelenmesi: Gemi kaptanları üzerine bir araştırma* (Tez No. 348852) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Hatipoğlu yayıncılık.
- Bacikova-Sleskova, M., Benka, J., & Orosova, O. (2015). Parental employment status and adolescents' health: the role of financial situation, parent-adolescent relationship and adolescents' resilience. *Psychology & health*, 30(4), 400-422.
- Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla İlgili Fakültelerde Eğitime Başlayan Öğrencilerin Psikolojik Sağlık Düzeyleri* (Tez No. 236965) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Başaran, İ. E., & Çınkır, Ş. (2011), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (3. Baskı). Ekinoks yayınları.
- Bektaş, F., Çoğaltay, N., & Sökmen, Y. (2014). Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stillerinin örgütsel bağlılık üzerindeki rolü. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2014(3), 122-130.
- Block, J. & Kremen, A.M. (1996). IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and seperateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349-361
- Bogler, R., & Somech, A. (2005). Organizational citizenship behavior in school. how does it relate to participation in decision making. *Journal of Educational Administration*. 43(5), 420-438. doi.org/ 10.1108/09578230510615215
- Burns, T., & Carpenter, J. (2008). Organizational citizenship and student achievement. *Journal of Cross Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 51-58.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Yayınevi.
- Çelik, M. (2007). *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı* (Tez No. 205823) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi- Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çınar, A., & Bozgeyikli, H. (2015). Ortaöğretim kurumlarında paylaşılan liderlik algısı. *Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi*, 5(9), 46.
- Demir, R. (2022). *Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 740805) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi- Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2005). Organizational citizenship of faculty and achievement of high school students. *The High School Journal*, 88(3), 35-44.
- DiPaola, M., & Tschannen-Moran, M. (2001). Organizational citizenship behavior in schools and its relationship to school climate. *Journal of School Leadership*, 11(5), 424-447.
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*. 10th ed. Allyn & Bacon.
- Gönen, M. & Ceyhan, M. A. (2022). Analysis of self-perceptions of students of the faculty of sport sciences regarding leadership behaviors according to team sports and individual sports preferences, *International Journal of Eurasian Education and Culture (IJOEEC)*, 7(17), 1092-1103. <http://dx.doi.org/10.35826/ijoecc.585>
- Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi domain perspective. *Leadership Quarterly*, 6(2), 219-247.
- Gündüz Algünerhan, R. (2017). *12-14 yaşındaki ergenlerde algılanan ana baba tutumları benlik algısı ve psikolojik sağlamlık* (Tez No. 458551) [Yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi- İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kars, M. (2017). *Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel güvenleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 498175) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi- Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kılınç, T. D. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin dönüştürücü ve etkileşimci liderlik stilleri ve kendi örgütsel bağlılıklarını algulamaları ile okul müdürlerinin sınıf öğretmenlerinin örgütsel bağlılıklarını algulamaları arasındaki ilişki: mersin ili tarsus ilçesi örneği* (Tez No. 327627) [Yüksek lisans tezi, Çağ Üniversitesi- Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kul, M. (2010). *Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Yıldırma Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılıkları ve İş Doyumu Arasındaki İlişki* (Tez No. 279538) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Nguni, S., Slegers, P., & Denessen, E. (2006). Transformational and transactional leadership effects on teachers' job satisfaction, organizational commitment, and organizational citizenship behavior in primary schools: The Tanzanian case. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 145-17.
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.

- Solakumur, A., Dilek, A.N., Ünlü, Y., & Kul, M. (2023). The Effect of Coaches' Leadership Behaviors on Athletes' Emotion Regulation Strategies. *The Sports Journal*, 6 (24) ISSN: 1543-9518
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics: Pearson new international edition*. Pearson Higher Ed.
- Turnipseed, L. (2002). Are good soldiers good? exploring the link between organizational citizenship behavior and personal ethics. *Journal of Business Research*, 55 (1), 1-15. [https://doi.org/10.1016/S0148-2963\(01\)00217-X](https://doi.org/10.1016/S0148-2963(01)00217-X)
- Ünlü, Y., Solakumur, A., & Taş, Z. (2022). The Impact of Islam on the Organizational Commitment of Athletes. *Pakistan Journal of Medical & Health Sciences*, 16 (5), 877-881. [Doi: https://doi.org/10.53350/pjmhs22165877](https://doi.org/10.53350/pjmhs22165877)

Extended Abstract

This research was carried out to examine the relationship between school principals' leadership styles and physical education and sports teachers' organizational citizenship behaviors and resilience. In this context, in this quantitative study, the relational survey model, which is consistent with the main purpose of the study, was used. Questionnaire form was used as data collection tool and this form consists of four parts. In the first part of the questionnaire, there is the "Personal Information Form", the second part includes the "School Principals Leadership Styles Scale", the third part includes the "Organizational Citizenship Behavior Scale", and the fourth part includes the "Short Psychological Resilience Scale". The descriptive statistics of the raw data obtained through this form were first calculated by considering the data type. Then, the reliability of the dimensions of the scales related to the data obtained were investigated, and the difference and correlation tests were used in statistical evaluations. In this direction; No significant difference was found within the scope of gender variable. However, according to the marital status variable, there were significant differences in favor of the married participants in the sub-dimensions of organizational commitment and autonomy and worthiness. There are negative and low-level significant relationships between the variable of professional service time and the transformational leadership sub-dimension, and positive and low-level significant relationships between the liberating leadership sub-dimension. It was observed that there was a positive and moderately significant relationship between the organizational citizenship behaviors of the participants and their psychological resilience. It was found that there was a positive and moderately significant relationship between the transformational leadership perceptions of the participants and their organizational citizenship behaviors. It has been determined that there is a negative and low-level significant relationship between the participants' liberating leadership perceptions and their organizational citizenship behaviors. It was found that there was a negative and low-level significant relationship between the participants' perceptions of continuity leadership and their organizational citizenship behaviors. In addition, it was determined that there was a negative and low-level

significant relationship between the participants' perceptions of continuity leadership and their psychological resilience. Therefore, it can be concluded that organizational citizenship increases as transformational leadership behaviors increase, organizational citizenship decreases as liberating leadership behaviors increase, and organizational citizenship and psychological resilience decreases as sustainable leadership behaviors increase.

In The Context Of Research Findings:

It is believed that an increase in transformational leadership behavior will lead to an increase in organizational commitment, respect and cooperation, perceptions of autonomy and competence, adaptability and obedience, voluntary participation, altruism, conscientiousness, and organizational citizenship behavior. Accordingly, it is concluded that activities should be planned to increase the transformational leadership behavior of school administrators.

It is understood that an increase in laissez-faire leadership and transactional leadership behaviors of managers will result in a decrease in organizational commitment, respect and cooperation, perceptions of autonomy and competence, adaptability and obedience, voluntary participation, altruism, conscientiousness, and organizational citizenship behavior. Additionally, the display of transactional leadership behavior also negatively affects psychological well-being. In this regard, it is thought that school administrators should reduce laissez-faire leadership and transactional leadership behaviors.

Considering the organizational position of organizations, the sub-dimensions and characteristics of citizenship behavior, as well as new developments and current information, they can be readapted for application to a wide range of people in different regions of Turkey in various ways.

In undergraduate and postgraduate studies, research focusing on creating citizenship behavior exhibited in educational organizations and establishing an effective and functional teaching-learning environment can be emphasized. By following relevant domestic and international publications, contemporary and new models can be developed to contribute to the development of our national education system. Organizational citizenship behavior can be defined using qualitative methods. For this purpose, in-depth analysis techniques such as case studies can be conducted. Perceptions of teachers regarding their levels of organizational citizenship should be analyzed, problem areas should be identified, and necessary research should be conducted to address these issues and enhance organizational citizenship perceptions. Comparative studies can be conducted to explore the relationship between leadership and organizational citizenship behavior and variables such as school culture, academic success rates, morale, and satisfaction among leaders, teachers, and students.

A strong organizational citizenship behavior can be designed in schools where all personnel's thoughts and suggestions are taken into consideration, where they have a

say in the decisions made, and where an open policy towards innovation, development, and change is pursued. There should be publications that support organizational citizenship in schools and enable teachers to follow developments and innovations in their profession at appropriate times and places. Emphasis should be placed on social and cultural activities that enhance positive organizational culture and organizational citizenship behavior in schools. Collaboration between teachers, civil society organizations, and universities should be encouraged.

It should be emphasized that organizational citizenship is an important expression in terms of educational efficiency and effectiveness for administrators in schools, as well as job satisfaction and high performance for teachers, and expertise should be provided to principals in these areas. School leaders should be able to explain their activities within and outside the school in terms of the organization's citizenship behavior and the activities they carry out for the school and teachers. Because teachers are the key individuals in creating a positive organizational climate and embedding organizational citizenship behavior in schools, this directly affects their commitment to their jobs, their willingness to use their talents and skills to the fullest, and their ability to dedicate their potential as educators. Principals should share information with teachers about teacher success, job satisfaction, and organizational commitment in schools with a strong organizational citizenship. Similarly, teachers should be encouraged to adopt the same qualities as successful teachers in their schools. School principals should periodically determine teachers' perceptions of organizational citizenship using techniques such as school swot analysis and take appropriate measures based on the results.

Undergraduate Students' Writer's Block in English as an Academic Language: Causes, Coping Strategies, Needs

Mehmet Galip ZORBA*

Makale Geliş Tarihi:09/03/2023

Makale Kabul Tarihi:07/06/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1262440

Abstract

This study aims to explore writer's block in the tertiary education context and draws from 644 senior English language and literature students' self-reports on producing academic texts in English. A mixed-methods survey design was used to collect data from the participants. Findings showed that both internal and external causes of writer's block were at work, yet external causes were moderately more influential, while students produced argumentative-critical and expository essays and were influential in the drafting stage of the writing process. Findings also revealed that students pursued continue-to-write and avoid-writing strategies in different combinations to cope with writer's block and needed to expand their knowledge and experience in drafting, planning, using academic language, coherence, and smooth transitions between sentences and paragraphs. Lastly, findings highlighted the need for clear instructions, studying sample texts, and feedback from teachers to overcome writer's block. In light of these findings, several pedagogical implications were suggested.

Keywords: Causes of writer's block, coping strategies, English as an academic language, English language and literature departments, students' needs

Lisans Öğrencilerinin Akademik Dil Olarak İngilizcede Yazar Tutukluğu: Nedenler, Başa Çıkma Stratejileri, İhtiyaçlar

Özet

Bu çalışma, yüksek öğretim bağlamında yazar tutukluğuna ışık tutmayı amaçlamaktadır ve 644 son sınıf İngiliz dili ve edebiyatı öğrencisinin İngilizce akademik metinler üretirken yaşadıkları yazar tutukluğuyla ilgili görüşlerinden yararlanmaktadır. Katılımcılardan veri toplamak için karma yöntemli bir anket tasarımı kullanılmıştır. Bulgular, yazar tutukluğunda hem iç hem de dış nedenlerin etkili olduğunu, öğrenciler tartışmacı-eleştirel ve açıklayıcı akademik metinler üretirken dış nedenlerin kısmen daha etkili olduğunu, yazma sürecinin ana taslağı oluşturma aşamasında ise yine dış nedenlerin etkili olduğunu ortaya koymuştur. Buna ek olarak, bulgular öğrencilerin yazar tutukluğuyla başa çıkmak için farklı kombinasyonlarda yazmaya devam etme ve yazmaktan kaçınma stratejilerini izlediklerini ve taslak oluşturma, planlama, akademik dil kullanımı, tutarlılık ve cümleler arası geçişler konusunda bilgi ve deneyimlerini genişletmeye ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Son olarak da bulgular, yazar tutukluğunu aşmak için net talimatlara, örnek metinleri incelemeye ve öğretmenlerden gelen geri bildirimlere duyulan ihtiyacı göstermektedir. Bu bulguların ışığında, çeşitli pedagojik çıkarımlar önerilmektedir.

* Akdeniz University, Faculty of Letters, English Language and Literature, Antalya, Türkiye, galipzorba@hotmail.com, ORCID: [0000-0002-0100-2329](https://orcid.org/0000-0002-0100-2329)^{ORCID}

Kaynak Gösterme: Zorba, M. G. (2023). Undergraduate students' writer's block in English as an academic language: Causes, coping strategies, needs. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 1024-1046.

Anahtar Sözcükler: Yazar tutukluğunun nedenleri, başa çıkma stratejileri, akademik dil olarak İngilizce, İngiliz dili ve edebiyatı bölümleri, öğrenci ihtiyaçları

Introduction

When students are asked to write down their ideas, thoughts, or feelings on paper in their own words, when they are assigned to write an essay within a week or two, or when they learn that they will write a short essay for an exam, teachers often encounter similar scenes with unhappy faces, howls of protests, sighs with discontent and complaints. These student reactions can be associated with apathy and a desire to gain a lot with little effort. However, such an association might also be considered taking the easy way out because these student reactions remain the same despite the changes in the setting, time, and characters. As Dela Rosa and Genuino (2018) argue, this situation is particularly prevalent in contexts where students' writing performance in L2 is encumbered by several writing issues. In the case of the English literature (ELL) departments in Turkey and worldwide, writing in L2 may become a heavy burden as these students are evaluated and graded through their writing. Therefore, "writing in English is no longer a language skill to practice and reinforce the target language in tertiary-level academic writing" (Altınmakas & Bayyurt, 2019, p. 89). Besides, these assignments are often beyond expressing their personal accounts; instead, those students are expected to write essays or assignments following the rules and principles of academic writing. Considering academic writing appears as a barrier for even graduate students in the US, many ELL undergraduate students may have negative dispositions toward academic writing, such as turning their assignments in late, leaving them undone or incomplete (Fernsten & Reda, 2011; Huerta et al., 2017). Such dispositions can also be associated with writer's block (Rose, 1984; Boice, 1985). As a phenomenon affecting students' writing performances and quality, writer's block is relatively understudied. This study investigates the writer's block phenomenon, particularly in ELL departments, where the utmost significance is attached to academic writing.

Theoretical Framework

English for Academic Purposes (EAP) and Academic Writing

English for academic purposes (EAP) lends itself to higher education contexts (e.g., undergraduate and graduate), where it is mainly used as the medium of instruction and research for non-native speakers. EAP refers to an educational approach and a set of beliefs about teaching the language to those who need it for study purposes (e.g., understanding the delivery of the course content, reading and researching academic sources) and performing academic tasks (e.g., conference presentations) (Charles, 2013; Jordan, 1997). From this stance, EAP is distinguished from general English courses because it begins with the learner and the situation, whereas general English begins with the language (Hamp-Lyons, 2001). Initiating this type of teaching with

learners and the situation entails a needs analysis to determine for what academic purposes English is taught. Therefore, EAP is often responsive to learners' subject-specific and general academic needs, yet it is also highly context-bound.

Academic writing in English holds a critical position in universities or departments where the language is partly or entirely the medium of instruction. Students' written productions become indispensable to teaching and assessment practices. In other words, it functions as a critical indicator showing students' progress and competence in subject-specific knowledge and general academic skills (Altınmakas & Bayyurt, 2019; Hyland, 2013). Many students find academic writing formidable in that producing such texts differs considerably from the texts they produce in their pre-tertiary educational lives. For instance, undergraduate students frequently encounter difficulties establishing arguments, generating, organizing, and filtering when necessary, and following the rules of academic registers (Arikan, 2006; Altınmakas & Bayyurt, 2019). All these mainly stem from the conventions of academic writing, which is "structurally elaborate, complex, abstract and formal," and thus, it requires "more explicit" expressions of logical relations (Hyland, 2002, p. 50). Similarly, as Fitzmaurice and O'Farrell (2010) underline, academic writing is challenging for students because it requires following strict rules and paying attention to logical structures along with eloquence, accuracy, and clarity in expressions. These conventions often impose newer cognitive demands on students, making academic writing "doubly complicated" (Breeze, 2012, p. 9). Accommodation to conventions of academic writing and producing such types of text require knowledge and experience (Grabe, 2001; Hirvela, 2011).

Writing Process and Text Types

Within the framework of academic writing described above, producing such elaborate and complicated texts is not a task completed in one sitting; instead, it is an iterative process in which different variables are at work, and writers undergo different steps. This study describes the writing process in tandem with stages defined by Seow (2002) and the writing model designed by Moore (2003). Seow's (2002) model regards writing as an iterative and continuous process in which students plan, draft, revise, and edit their written productions. Moore's (2003) model aligns with these stages, and it also suggests that writers begin producing texts with both triggers and blockers, and these factors operate as facilitators (e.g., sense of achievement) and prohibitors (e.g., lack of time or confidence) while they engage in efforts to write. Therefore, writers need to utilize environmental (e.g., the existence of collaborative support) and individual moderators (e.g., self-esteem, clarity of personal goals) to achieve effective writing outcomes that culminate with intrinsic (e.g., learning, engagement) and extrinsic (e.g., promotion, recognition) rewards. The absence or lack of facilitators, moderators, and rewards may appear as blockers.

As Schultz (1991) delineates, undergraduate students often practice and learn writing descriptive, narrative, expository, and argumentative texts, respectively, in

that this way of progress smoothly and easily from the simplest type, the descriptive essay, to the most difficult, the argumentative essay. These four essay types lay the foundations for academic writing in undergraduate education in many countries, including Turkey (Kırkgöz, 2009; Loh, 2018; Thurman, 2007; Toprak & Yücel, 2020). However, other studies also show that opinion essays written in reflective or responsive mode are among the types of academic texts students in Turkish higher education write (Kırkgöz, 2009; Trotman, 2010). Given that English literature is taught by integrating lecture-based learning and in-class discussions at varying degrees depending on the number of students in the Turkish context (Üstündağ Güvenç et al., 2022), writing these types of essays is often an integral part of teaching and assessment in ELL departments, and students encounter such writing tasks as exam questions or assignments for many of the courses they enroll. However, Çelik's (2020) study revealed that process writing is downplayed in the Turkish higher education system, and thus, students have difficulties accommodating themselves to the process writing.

Writer's Block

Writer's block refers to a competent writer's inability or difficulty to produce new written material for a certain period (Boice, 1985; Flaherty, 2004; Rose, 1984). Such stoppage in the writing process may bring about temporary but significant decreases in the quality and quantity of written works. Therefore, it is often accompanied by stress, a sense of failure, and hopelessness, culminating with abandoning writing, tearing and throwing away the whole text, or permanently calling off the project (Baştuğ et al., 2017). Writers often report that blockage manifests itself while generating, articulating, and expressing ideas and choosing which to follow (Ahmed & Güss, 2022). However, it is a common and undesired problem for professional and student writers that may appear at any stage of the writing process (Moore, 2018).

Despite the consensus on this overall descriptive framework, theoretical and empirical research has suggested a plethora of causes of writer's block. During the 1940s and 1950s, it was generally regarded as a psychological problem, and thus its causes were associated with writers' babyhood and upheavals in their private lives from the Freudian psycho-analytics perspective (Castillo, 2014; Moore, 2018) and, from a psychodynamic perspective, writers' inability to dissociate relationships and events from their own emotional reality (Rose, 1984). In the 1980s and later decades, the pendulum swung to cognitive and affective dimensions of writer's block. Rose (1984) theorized that writer's block is a dysfunction in the production process, and his empirical study delineates that attitudes, the complexity of the writing process, premature editing, and lateness are the primary sources of this impediment. Boice's (1985) study showed that apprehension, procrastination, dysphoria, impatience, perfectionism, anxiety, and rules also lead to writer's block in the higher education context.

Recent studies suggest there are other causes for blocking the writing process. In Michael's (2016) study, feelings of being stuck, discouragement, self-disapproval, and self- and external criticism appeared as blockers. In a more recent study, Ahmed and Güss (2022) showed that writer's block occurs due to affective/physiological, motivational, cognitive, and behavioral factors, and in some cases, a combination of these factors was also observed. Studies focusing on writer's block in higher education also captured a similar portrait in which there are often additional causes to cognitive and affective ones for a while producing an academic text. Zorbaz's (2015) study revealed that socio-economic status and writing in L1 and L2 do not impact writer's block, yet the low frequency of reading and writing along with inadequate writing practices, lead to writer's block in higher education. In addition, Baştuğ et al.'s (2017) phenomenological study also revealed that text types, inappropriate and unclear task instructions, and the limited time allocated to students appeared as reasons for blocks.

Based on the causes, several studies suggest a wide array of ways of coping with writer's block. These ways can be sorted into four main categories: refinement or modifications in the writing process (Jagaiah et al., 2019; Murray & Moore, 2003), a respite from writing (Moore, 2003; Murray & Moore, 2003), controlling negative emotions and thoughts (Huston, 1998; Moore, 2018). Pedagogical practices on writer's block are also heavily centered on using various techniques revolving around these coping strategies. Despite the list of suggested strategies, the literature provides little about what self-administered strategies writers use to overcome writer's block. Ahmed and Güss' (2022) study underpinned that most of these strategies are widely used by writers at varying degrees to cope with writer's block. Their study also indicated other coping strategies, such as focusing on a different writing project, asking for advice, and continuing writing. In another study, Imirie's (2022) findings showed that undergraduate students employ various strategies to overcome blockage, considering their needs, resources, and previous writing experiences.

Empirical Studies on Writer's Block in Academic Writing in English

The pertained literature does not provide much about writer's block in academic writing in English, and the existing studies are primarily centered around causal research and implementing specific strategies to reduce students' writer's block. Lee's (2002) study showed that students' negative past experiences in their L1 and L2 lead to blockage while writing in L2, along with having free reading and writing habits appeared as factors reducing writer's block. In another study, Lee and Krashen (2003) tested the causes of blockage suggested by Rose (1984) in the Chinese higher education context, and findings revealed that blockage primarily resulted from premature editing and failure in developing appropriate strategies to cope with complex writing tasks. Dela Rosa and Genuino's (2018) study on writer's block showed that a great majority of students majoring in English experienced writer's block due mainly to the complexity of academic writing and problems related to the writing process, yet not a meaningful relationship was found between the blockage and writing quality.

This finding suggests that despite having writer's block, students produced high-quality written works. Prihandoko's (2021) study revealed that graduate students had writer's block while writing in English due to a lack of confidence, support, anxiety, fear of criticism, and instructors' demands on high-quality work. Several researchers employed certain teaching or writing techniques to reduce students' writer's block. Adams-Tukiendorf (2008) investigated the impact of four non-standard pre-writing techniques on graduate students' writer's block. Her findings revealed that the effectiveness of these techniques depended on particularities that students had and existed in the context. Bayraktar Balkir (2016) implemented an instruction focusing on problem-solving and creative thinking skills, and findings showed that students' problem-solving and creative thinking skills did not either positively or negatively influence their blockage. Similarly, Salem (2018) used a flipped classroom approach to improve students' functional writing and higher-order thinking skills and reduce occurrences of writer's block. Findings showed that students had less blockage while writing academic texts as teamwork and immediate feedback helped them to modify and refine the writing process and understand the complexity of writing tasks. Despite the valuable insights these studies have revealed, the literature on academic writing in English fails to capture a complete picture of writer's block due mainly to two reasons. First, in these studies, Rose's (1984) scale or its variations were used, which means that these studies are heavily anchored in the assumption that writer's block stems from cognitive variables, excluding other variables that Baştuğ et al. (2017) and Ahmed and Güss (2022) underline. Secondly, these studies do not provide insights into the impact of text types, students' self-administered strategies to overcome writer's block, and their needs to cope with the problem. Therefore, there is a need for studies focusing on writer's block as a whole.

The Present Study

In this study, the term writer's block is conceptualized as a state in which a proficient student has difficulties producing new written materials in L2 in a period of time despite having the desire to do so. Given that there is a paucity of research on writer's block in the higher education context, this study aims to investigate undergraduate students' writer's block in a detailed way and seeks answers to the following research questions;

1. What are the causes of ELL students' writer's block?
2. At what stages of the writing process do they experience writer's block? In what kind of texts do they experience writer's block while writing?
3. What self-administered strategies do they follow to cope with writer's block?
4. What are their needs to cope with writer's block?

Method

Research Design

This study seeks answers to the research questions employing a mixed-methods survey design. This type of research design allows researchers to collect data from large samples through structured and unstructured items (Tan & Siegel, 2018) and still gives participants leeway to voice their thoughts about the phenomenon rather than responding solely to close-ended and structured questions (Ahmed & Güss, 2022; Link, 2008).

Participants

Considering the number of ELL students in Turkish universities, along with participants' consent issues, convenience sampling was deemed the best course of action as this way of sampling enables researchers to include accessible individuals as respondents (Cohen et al., 2018). To reduce the generalizability problem stemming from this sampling method, we randomly selected 17 ELL departments from seven geographical regions of Turkey, and 12 departments from six different regions volunteered to participate in the study. As the theoretical framework suggests that writer's block refers to a competent writer's inability or difficulty producing written material, data were collected from 644 volunteered senior ELL students (413 females and 231 males aged between 22 and 26) from 12 different state universities in Turkey mainly because these students were exposed to all courses specific to writing and produced more essays than other students.

Data Collection and Analysis

Data were collected through a mixed-method survey designed in accordance with the variables of writer's block the literature indicates. The survey consisted of five sections: (1) demographic information, (2) causes of writer's block, (3) writer's block in the writing process and text types, (4) coping strategies, and (5) students' needs to overcome writer's block. Items in the causes of blocking section were mainly categorized as internal causes and external causes. Internal causes incorporate cognitive reasons (e.g., perfectionism), affective reasons (e.g., stress, anxiety, exhaustion), attitudinal/behavioral reasons (e.g., procrastination), and motivational reasons (e.g., fear of criticism, lack of enjoyment) (Ahmed & Güss, 2022; Moore, 2003). External causes involve spatial/temporal limitations (e.g., writing according to a deadline, not having a suitable place to think and write), heavy workload (e.g., having other obligations), instructions for writing assignments (e.g., unclear instructions), and lack of practice and experience in academic writing (Bastuğ et al., 2017; Moore, 2003). Additionally, expert opinion was taken from two independent scholars regarding relevance, clarity, and coherence. Accordingly, two items were excluded, four were rephrased, and two were added. The causes of blocking section involved 11 items (six for internal causes and five for external causes). The third

section aims to understand better writer's block in the writing process while producing different text types. Based on the literature, five text types (expository, narrative, descriptive, argumentative, responsive-reflective texts) and four stages (planning, drafting, revising, and editing) were included in the survey. These sections involved 5-point-Likert type responses for the frequency of writer's block (i.e., never, rarely, sometimes, often, always), as Rose (1984) suggests. Multiple response items and open-ended questions were used for coping strategies and students' needs. The survey was piloted with small-scale participants, according to which some minor changes (e.g., rephrasing, changing the order of items) were made. The final version of the survey involved 26 items in total. The survey was sent to the participants online, and data collection was administered between December 2022 and January 2023. The Cronbach's alpha coefficient value was found .87 for the Likert-type items.

As the survey involved different types of items, data were analyzed in two ways. Descriptives (e.g., mean scores, frequencies) and statistical analyses for structured items were carried out through SPSS. As means were also compared using parametric tests, the normal distribution of the data was measured through skewness and kurtosis values, which were between ± 1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013). Items involving text entry responses were regarded as qualitative data. As qualitative data analysis often entails a nonlinear and iterative process, the analytic process was structured in a phasic fashion rather than in a stepwise fashion (Lester et al., 2020). Therefore, these data were analyzed following six phases of the reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2019). Accordingly, the data were read multiple times for familiarization with and immersion in the data. In the second phase, data were systematically examined to generate codes, and all these codes were mapped onto initial themes. The data analysis process was finalized with the contextualization of the data after these themes were reviewed, reorganized, and labeled. Irrelevant and ambiguous responses were not included in the data analysis process. Qualitative data were analyzed by two raters separately using NVivo 12 software to eliminate human fallacy and ensure intercoder reliability.

Findings

Causes of Writer's Block

Findings relating to the causes of writer's block showed that lack of explanatory instructions for writing assignments ($M=3.92$) and lack of experience in producing academic texts ($M=3.63$) were the leading external causes, whereas stress ($M=3.69$) and procrastination ($M=3.57$) emerged as the leading internal causes of writer's block (see Table 1).

Table 1.
Causes of Writer's Block

Items	M	SD
External Causes	3.33	.68
• The lack of clear instructions about the text I write confuses me about how I should write.	3.92	1.08
• My lack of experience in academic writing in English interrupts me while writing.	3.63	1.17
• I cannot focus while writing as I do not have a quiet place.	3.33	1.38
• I get stuck while writing if not enough time is provided.	3.25	1.14
• I feel burned out and cannot write as I must finish many assignments.	2.61	1.28
Internal Causes	3.19	.90
• Stress and anxiety prevent me while writing.	3.69	1.26
• I delay writing until I feel ready.	3.57	1.22
• The fear of getting low grades impedes me while writing.	3.30	1.43
• I do not start the following sentence until I perfect the sentence I wrote.	2.99	1.26
• The thought that I will be criticized for what I write hinders my productivity.	2.97	1.45
• I stop writing if I think I can't write good-quality text.	2.62	1.31

When total mean values for internal and external causes were compared, paired samples t-test results indicated a statistically significant difference between these causes. It can be interpreted that the causes of writer's block mainly stemmed from external factors. Despite the significant difference in t value, the effect size analysis showed that the mean of external causes is only .175 (Cohen's $d=.175<.2$) standard deviations greater than the mean of internal causes, which indicated a small effect size (Cohen et al., 2018).

Table 2.
Paired samples t-test results

	Paired Differences					
	M	SD	Std. Error M	T	Sig. (2-tailed)	Cohen's d
External Causes						
Internal Causes	.13	.74	.029	4.66	.000*	.17

$p<.01$, Cohen's $d<.2$

Relationship between Writer's Block and Text-types and the Writing Process

Findings about the relationship between causes of writer's block, the writing process, and text types revealed that the participants had mostly blocked while writing argumentative-critical ($M=3.10$) and expository ($M=2.77$) texts. As for the text types, findings indicated that drafting ($M=3.05$) and planning ($M=2.91$) their academic writings were the stages at which the participants were mostly blocked compared to revising ($M=2.04$) and editing ($M=1.93$).

Table 3.
Writer's Block, Text Types, and Writing Process

Text Types	M	SD
<i>I experience writer's block while writing</i>		
Argumentative-critical texts	3.10	1.23
Expository texts	2.77	1.30
Descriptive texts	2.71	1.19
Narrative texts	2.69	1.18
Reflective-responsive texts	2.35	1.35
<i>Writing Process</i>		
<i>I experience writer's block while</i>		
Drafting	3.05	1.17
Planning	2.91	1.24
Revising	2.04	1.04
Editing	1.93	1.07

The correlation analysis was carried out to understand the relationship between text types and writer's block and the writing process and writer's block. Table 4 shows a statistically significant positive correlation between each type of cause of writer's block and text types at the 0.01 level ($p=.000<0.01$). When Pearson correlation coefficient values were compared, a weak correlation was found between external causes and reflective-responsive ($r=.28<.350$), descriptive ($r=.27<.35$), and narrative ($r=.32<.35$) texts, whereas a moderate correlation was found between external causes and expository ($r=.37>.35$) and argumentative-critical ($r=.37>.35$) texts. In the same vein, a weak correlation was found between internal causes and expository ($r=.32>.35$), reflective-responsive ($r=.28>.35$), argumentative-critical ($r=.30>.35$), descriptive ($r=.20>.35$), narrative ($r=.24>.35$) texts.

Table 4.
Correlations between Causes of Writer's Block and Text Types

		Expository	Reflective-responsive	Argumentative	Descriptive	Narrative
External		.37**	.28**	.37**	.27**	.32**
Causes	Pearson Corr.	.000	.000	.000	.000	.000
Internal		.32**	.28**	.30**	.20**	.24**
Causes	Sig (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Correlation analysis of causes of writer's block and the writing process revealed a similar picture. Table 5 shows a statistically significant positive correlation between each type of cause of writer's block and each step of the writing process at the 0.01 level ($p=.000<0.01$). However, Pearson correlation coefficient values indicated that external causes weakly correlated with planning ($r=.32<.35$), revising ($r=.26<.35$), and editing ($r=.22<.350$), and only the drafting step moderately correlated with the external causes ($r=.37<.35$). As for internal causes, a weak correlation was found for planning ($r=.29>.35$), drafting ($r=.30>.35$), revising ($r=.23>.35$), and editing ($r=.20>.35$).

Table 5.
Correlations between Causes of Writer's Block and the Writing Process

		Planning	Drafting	Revising	Editing
External Causes	Pearson Corr.	.32**	.37**	.26**	.22**
Internal Causes	Sig. (2-tailed)	.29**	.30**	.23**	.20**
		.000	.000	.000	.000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Coping Strategies for Writer's Block

The participants were given six pre-determined strategies adapted from the pertained literature and asked to choose three strategies they frequently used to overcome writer's block. In addition, they were also allowed to add their own strategies to gain more insights into overcoming writer's block. Both pre-determined, and participants' own strategies for overcoming writer's block were thematically grouped as continue-to-write and avoid-writing. The first group involves strategies showing that participants are still in the writing process, whereas the second group includes strategies that participants stop writing and engage in other activities rather than writing.

Table 6.
Coping Strategies

Coping Strategies (emerged from the multi-response items)		
Continue-to-write Strategies	f	%
Take advice or feedback from a friend/teacher	367	56.9
Start working on the next section for the same assignment	237	36.8
Work on another written assignment	133	20.7
Avoid-writing Strategies		
Eat something/have a drink	285	44.3
Watching movies etc. / listening to music	213	33.1
Take a walk	155	24.1
<i>Each participant responded to these items separately.</i>		
Coping Strategies (emerged from the open-ended item)		
Continue-to-write Strategies	f	%
Read about/research the given topic	94	33.8
Striving to write anyway	42	15.1
Free writing either in English or Turkish	29	10.4
Focus on previously written statements	11	3.9
Avoid-writing Strategies		
Giving short breaks to clear my head	45	16.2
Stop writing	36	12.9
Meditation/exercise (physical)	21	7.6
<i>Of 644 participants, 212 of them added other strategies they used. The total frequency of responses is 278</i>		
Distribution of Coping Strategies		
Using both strategies in different combinations	481	74.7
Using only continue-to-write strategies	120	18.6
Using only avoid-writing strategies	43	6.7

As shown in Table 6, the leading coping strategies were taking advice from a friend or teacher (f= 367, 56.9%) and eating or drinking something while writing

($f=285$, 44.3%), respectively, whereas working on another assignment ($f=133$, 20.7%) and taking a walk ($f=155$, 24.1%) emerged as the least preferred strategies. Different combinations emerged as the participants chose at least one and at most three strategies that they effectively used to cope with writer's block. Additionally, an open-ended question was also addressed to the participants to widen the range of coping strategies they used. Their responses were also thematically coded as either continue-to-write or avoid-writing. These findings also indicated other strategies. Accordingly, reading about or researching the given topic ($f=94$, 33.8%), giving a short break for thinking clearly about what and how to write ($f=45$, 16.2%), and striving to write anyway ($f=42$, 15.1%) emerged as the leading strategies from the responses. The distribution of coping strategies showed that most participants used both continue-to-write and avoid-writing strategies in different combinations ($f=481$, 74.7%), whereas 18.6 of them used only continue-to-write strategies and only 6.7% of them used only avoid-writing strategies.

Needs to Overcome Writer's Block

Table 7 shows the participants' needs related to the writing process, academic texts, and written assignments to overcome writer's block. Accordingly, extending knowledge of and doing more practice for better drafting ($n=275$, 42.7%) and planning ($n=274$, 42.5%) academic texts appeared as the leading needs with a slight difference, whereas revising ($n=52$, 8.1%) and editing ($n=43$, 6.7%) their writings were the steps that the participants least needed to improve. These findings are also critical because they underpin the findings showing that they were mostly blocked while planning and drafting while writing an academic text. Secondly, the responses indicated that the participants also needed improvement in using academic language appropriately ($n=181$, 28.1%), writing coherent sentences and paragraphs ($n=136$, 21.1%), linking those sentences smoothly ($n=134$, 20.8%), and writing clear and to-the-point thesis statements or main ideas ($n=124$, 19.3%) for their academic writings. Lastly, the most underlined needs related to written assignments were straightforward and to-the-point instructions for assignments ($n=168$, 26.1%), studying sample assignments ($n=158$, 24.5%), and feedback before submitting assignments ($n=154$, 23.9%).

Table 7.
Participants' Needs to Overcome Writer's Block

Needs	f	%
Needs related to the writing process		
• Drafting	275	42.7
• Planning	274	42.5
• Revising	52	8.1
• Editing	43	6.7
Needs related to academic texts		
• Using academic language appropriately	181	28.1
• Writing coherent sentences and paragraphs	136	21.1
• Linking sentences smoothly	134	20.8
• Writing clear and to-the-point thesis statements	124	19.3
• Paraphrasing and summarizing other academic sources	69	10.7
Needs related to written assignments		
• Straightforward and to-the-point instructions for assignments	168	26.1
• Studying sample assignments	158	24.5
• Feedback before submitting assignments	154	23.9
• Adequate time for completing written assignments	112	17.4
• Others (e.g., exam questions requiring short essays, more courses on academic writing etc.)	52	8.1

Discussion

In attempting to explore writer's block in the tertiary education context, this study draws from 644 ELL students' self-reports on producing academic texts in English. Regarding the first research question, findings revealed that stress, procrastination, and fear of failure were the internal causes of writer's block, whereas the lack of clear instructions for assignments and experience in writing appeared as the leading external causes. Although the mean difference between these two types of causes is statistically significant, the effect size value indicated a small impact. Considering these findings, it can be deduced that ELL students frequently experience writer's block due to the different combinations of external and internal causes. These findings partly concur with those revealed in other studies on writer's block (e.g., Ahmed & Güss, 2022; Baştuğ et al., 2017; Michael, 2016), but more importantly, they also broaden the range of causes for writer's block and provide empirical results about the impact of these causes. Accordingly, writer's block cannot be limited to cognitive, psychological, or affective factors. Additionally, these results also underpin Moore's (2003) model of academic writing, which argues that triggers and blockers are at work from the beginning of the writing process.

Regarding the relationship between writer's block, text types, and the writing process, findings revealed that the participants mostly suffered from writer's block while writing argumentative-critical texts, followed by expository, descriptive, and narrative texts with slight differences, respectively. Although this finding alone is in line with those revealed by Baştuğ et al. (2013), statistical analysis indicated a moderate correlation between the external causes of writer's block and expository and argumentative-critical texts and a weak correlation between both external and internal

causes and the other academic text types. Therefore, it can be argued that ELL students experience writer's block due to external causes while producing argumentative-critical and expository texts compared to the other types. As for the writing process, drafting and planning emerged as the stages at which the participants were mostly blocked. However, the data analysis indicated only a moderate correlation between the external causes and drafting and showed weak correlations between the other variables. The impact of external causes on argumentative-critical and expository texts and the drafting stage of the writing process can be explained through their nature.

As Schultz (1991) argues, argumentative-critical texts are often the outcome of a complex process requiring "examining a problem, evaluating evidence, generating and testing hypotheses, and redefining them in accordance with new ideas and evidence" (p. 412). Besides, these ideas are often organized and linked to one another in unique ways depending on the phenomenon in question. By contrast, expository texts are often produced in an informative mode (e.g., compare-and-contrast, cause-and-effect, etc.) in which students first generate ideas depending on their content knowledge and, more importantly, on the conceptual materials they acquire after reading and researching the given topic. Secondly, students linearly intertwine these ideas compared to argumentative-critical texts (Schultz, 1991). In addition, drafting is the stage at which students outline the overall framework of their writings depending on the sufficient ideas gathered and generated in the planning stage (Seow, 2002). Therefore, it is likely to suffer from writer's block without clear instructions, the experience of writing such texts, adequate time, and a suitable place to ponder and write. In the same vein, recent studies also revealed that ELL students found drafting and outlining academic texts complex and confusing (Altınmakas & Bayyurt, 2019; Ceylan, 2019). Besides, Ahmed and Güss (2022) also showed that even professional and semi-professional writers struggled with articulating and expressing ideas while writing. Considering all these, writer's block, at least to some extent, appears as an inherent part of the written production process.

As for coping with writer's block, findings showed that 74.7% of the participants used both continue-to-write and avoid-writing strategies in different combinations. Their responses to the structured items revealed that 56.9% of them used taking advice or feedback from a friend or teacher, and 44.3% of them used eating/drinking something as strategies to cope with writer's block. Given that coping with writer's block entails addressing the underlying causes (Smeets, 2008), taking advice or feedback from others appears as the most effective solution as it may address several causes of writer's block (Ahmed & Güss, 2022). This explains why more than half of the participants used this strategy. Additionally, responses to the open-ended question indicated reading, researching, and striving to write as the most frequently used continue-to-write strategy, whereas giving short breaks emerged as the most frequently followed avoid-writing strategy. These findings are dissimilar to the use of strategies that Ahmed and Güss (2022) revealed due mainly to the occupational

differences between the samples. Therefore, it can be inferred that the reason why individuals write influences both causes of writer's block and the way people cope with it. In Ahmed and Güss' (2022) study, the sample involved professional and semi-professional writers, and these participants mainly were blocked due to physiological causes, such as stress, intense emotions, and mental or physical illness. Accordingly, those participants used different strategies to overcome writer's block.

The participants' needs related to the writing process predominantly clustered around the drafting and planning stages. This finding underpins and concurs with the other findings showing that the participants were mostly blocked while drafting and planning. The participants' needs in the other two groups showed a more balanced distribution and underlined that they needed to develop their competences in using academic language appropriately, coherence, smooth transition between sentences and paragraphs, and producing well-written thesis statements for writing academic texts. These findings are in line with those revealed in other recent studies (Cai, 2017; Fatimah, 2018). For instance, studies from the Chinese and Indonesian contexts showed that students majoring in English needed to improve themselves in writing argumentative and critical texts, properly using academic language understanding the specific language features of the academic genre (Cai, 2017; Fatimah, 2018).

Additionally, responses also revealed the need for clear instructions for assignments, studying sample assignments, feedback, and adequate time for their assignments. These needs enunciate problems with the content, delivery, and quality of courses related to academic writing. Almacioğlu and Okan's (2018) case study revealed that genre-based writing instruction allowed ELL students to study various sample texts with clear rules and instructions for their essays. They led to increases in their writing performance along with their analysis of literary and academic texts. Cheong et al.'s (2023) study emphasized the significance of taking feedback, as findings showed that students were prone to prioritize and rely on peer feedback while producing academic texts.

Based on the overall picture that the participants' needs portrayed, writer's block in the Turkish university context appears as a layer where critical problems with pre-university and university education come to the surface. As Altınmakas and Bayyurt (2019) argue, writing in their native language and L2 are often left behind during pre-university education, and students do not acquire the habit of reading during this process. In higher education, these problems are exacerbated when students meet with the rule-bound and complicated nature of academic writing, although they are well aware of the importance of writing and attach the highest importance to this skill. Therefore, a sharp divergence occurs between their needs and the course requirements. However, as Feng et al. (2019) caveat, in such a case, decision-makers and instructors should take action to change students' perceptions of what they need to learn rather than tailoring the curriculum or courses according to solely their self-perceived needs. Similarly, Üstündağ Güvenç et al.'s (2022) study showed that re-

shaping the course content and delivery, merging students' self-perceived needs and curricular requirements yielded positive results in ELL students' academic gains and writing. Additionally, Dolgunsöz et al.'s (2018) study also revealed that integrating new technologies, such as virtual reality or AI-based tools, into writing courses helped university students improve their writing performances.

Conclusion

This study reported 644 ELL students' self-reports on writer's block in the higher education context. Findings showed that both internal and external causes were at work, yet external causes were moderately more influential, while students produced argumentative-critical and expository texts and were influential in the drafting stage of the writing process. Findings also revealed that students pursued continue-to-write and avoid-writing strategies in different combinations to cope with writer's block and needed to expand their knowledge and experience in drafting, planning, using academic language, coherence, and smooth transitions between sentences and paragraphs. Lastly, findings highlighted the need for clear instructions, studying sample texts, and feedback from teachers to overcome writer's block. Accordingly, writer's block in academic writing is neither a unique phenomenon nor a mental dysfunction; instead, it is a natural outcome of the academic writing process in which students organize and reorganize their ideas and others' ideas gathered from sources they read using their intellectual capitals, content knowledge and proficiency in English. Despite the data gathered from 644 ELL students, findings should be cautiously approached as academic writing depends on various contextual variables. However, the detailed picture of the causes of writer's block, the relationship between writer's block, text types, and the stages of the writing process, along with students' strategies and needs, may guide teachers and other practitioners working in the higher education context to re-shape their course contents and teaching to reduce the frequency and impact of writer's block.

In line with the findings, this study suggests four critical implications. First, students' knowledge and awareness of writer's block should be increased, and this phenomenon should be included in academic writing courses. In doing this, AI technologies on writing can also be used and integrated into classroom practices. Secondly, the number of writing practices within and out of the classroom should be increased, and the text types that students write should be varied so that writing becomes a part of the ordinary course of their lives. Third, teachers should provide students with feedback before submitting their assignments and after grading them. At this juncture, it should be underlined that most teachers are well aware of the significance of feedback, yet crowded classrooms, especially in the Turkish higher education context, impede teachers from doing so; thus, giving feedback to hundreds of students is easier said than done. In such a case, explaining expectations and rules to students and studying sample assignments or texts, allocating sufficient class time may yield less writer's block and allow teachers to focus on the most critical parts of

assignments. Integrating self, peer, and teacher feedback at varying degrees may also help reduce writer's block and teachers' workloads. In doing this, various online tools and AI technologies can also be manipulated, and students may self-assess their own written productions using these online tools. Lastly, there is still a great need for research investigating writer's block in the higher education context. Therefore, future studies may focus on classifying the causes of writer's block according to the stages of the writing process for each text type, collecting self-reports, observational data, and students' written productions.

Research and Publication Ethics Statement

This study was carried out with the approval and under the scrutiny of the Human Research Ethics Committee of Akdeniz University (05.12.2022-522529) and complied with the rules of research ethics imposed by the Council of Higher Education. The author declares that there is no conflict of interest.

References

- Adams-Tukiendorf, M. (2008). Overcoming writer's block in an MA seminar. *Zeitschrift-Schreiben*, 8, 1–10.
- Ahmed, S. J., & Güss, C. D. (2022). An analysis of writer's block: Causes and solutions. *Creativity Research Journal*, 34(3), 339–354. <https://doi.org/10.1080/10400419.2022.2031436>
- Almacıoğlu, G., & Okan, Z. (2018). Genre-based approach to writing instruction for students at an English Language and literature department. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 71–100. <https://doi.org/10.32601/ejal.460635>
- Altınmakas, D., & Bayyurt, Y. (2019). An exploratory study on factors influencing undergraduate students' academic writing practices in Turkey. *Journal of English for Academic Purposes*, 37, 88–103. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2018.11.006>
- Arikan, A. (2006). The value of reflection in writing courses in ELT preservice teacher education programs. *Asian EFL Journal*, 16, 1–16.
- Baştuğ, M., Ertem, I. S., & Keskin, H. K. (2017). A phenomenological research study on writer's block: causes, processes, and results. *Education + Training*, 59(6), 605–618. <https://doi.org/10.1108/ET-11-2016-0169>
- Bayraktar Balkir, N. (2016). *Effects of synectics model on learners' writing skills in tertiary level English class*. (Publication No. 443535). [PhD Dissertation, Çanakkale Onsekiz Mart University-Çanakkale]. Council of Higher Education.
- Boice, R. (1985). Cognitive components of blocking. *Written Communication*, 2(1), 91–104. <https://doi.org/10.1177/0741088385002001006>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise & Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Breeze, R. (2012). *Rethinking academic writing pedagogy for the European university*. Rodopi.

- Cai, L. J. (2017). Students' perceptions of academic writing: A needs analysis of EAP in China. In K. Kimura., & J. Middlecamp (Eds.), *Asian-focused ELT research and practice: Voices from the far edge* (pp. 127–151). IDP Education.
- Castillo, M. (2014). Writer's block. *American Journal of Neuroradiology*, 35(6), 1043–1044. <https://doi.org/10.3174/ajnr.A3729>
- Çelik, S. (2020). Building critical academic writing skills: The impact of instructor feedback on Turkish ELT graduate students. *TESL-EJ*, 24(3), 1–18.
- Ceylan, N. O. (2019). Student perceptions of difficulties in second language writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(1), 151–157. <https://doi.org/10.17263/jlls.547683>
- Charles, M. (2013). English for academic purposes. In B. Paltridge, & S. Starfield (Eds.), *The handbook of English for specific purposes* (pp. 136–153). Wiley-Blackwell.
- Cheong, C. M., Luo, N., Zhu, X., Lu, Q., & Wei, W. (2023). Self-assessment complements peer assessment for undergraduate students in an academic writing task. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(1), 135–148. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2069225>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Dela Rosa, J. P., & Genuino, C. F. (2018). Correlating writer's block and ESL learners' writing quality. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(3), 604–612. <https://doi.org/10.17509/ijal.v7i3.9810>
- Dolgunsöz, E., Yıldırım, G., & Yıldırım, S. (2018). The effect of virtual reality on EFL writing performance. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 278–292.
- Fatihah, N. (2018). Students' needs for academic writing at the English education department. *English Language Teaching Educational Journal*, 1(3), 161–175.
- Feng, H., Sun, Y., & Zou, Y. (2019). English writing assignments and student's self-perceived writing needs: A survey of undergraduates at a Chinese University. *TESOL Quarterly*, 53(3), 857–874. <https://doi.org/10.1002/tesq.511>
- Fernsten, L. A., & Reda, M. (2011) Helping students meet the challenges of academic writing. *Teaching in Higher Education*, 16(2), 171–182. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.507306>
- Fitzmaurice, M., & O'Farrell, C. (2010). *Developing your academic writing skills: A handbook*. Trinity Collage Dublin Graham.
- Flaherty, A. W. (2015). *The midnight disease: The drive to write, writer's block, and the creative brain*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Grabe, W. (2001). Notes toward a theory of second language writing. In T. Silva, & P. K. Matsuda (Eds.), *On second language writing* (pp. 39–57). Lawrence Erlbaum Associates.
- Hamp-Lyons, L. (2001). English for academic purposes. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 126–130). Cambridge University Press.

- Hirvela, A. (2011). Writing to learn in content areas: Research insights. In R. M. Manchon (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language* (pp. 37–59). John Benjamins Publishing.
- Huerta, M., Goodson, P., Beigi, M., & Chlup, D. (2017). Graduate students as academic writers: Writing anxiety, self-efficacy and emotional intelligence. *Higher Education Research & Development*, 36(4), 716–729. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1238881>
- Huston, P. (1998). Resolving writer's block. *Canadian Family Physician*, 44, 92–97.
- Hyland, K. (2002). *Teaching and researching writing*. Harlow, England: Longman.
- Hyland, K. (2013). Writing in the university: Education, knowledge and reputation. *Language Teaching*, 46(1), 53–70. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000036>
- Imirie, O. N. (2022). *Wrestling with writer's block: Pedagogical interventions that work and why*. [Master's Thesis, Salisbury University]. Salisbury. <http://hdl.handle.net/11603/24780>
- Jagaiah, T., Howard, D., & Olinghouse, N. (2019). Writer's checklist: A procedural support for struggling writers. *The Reading Teacher*, 73(1), 103–110. <https://doi.org/10.1002/trtr.1802>
- Jordan, R. R. (1997). *English for academic purposes: A guide and resource book for teachers*. Cambridge University Press.
- Kırkgöz, Y. (2009). Students' and lecturers' perceptions of the effectiveness of foreign language instruction in an English-medium university in Turkey. *Teaching in Higher Education*, 14(1), 81–93. <https://doi.org/10.1080/13562510802602640>
- Lee, S-Y. (2002). The influence of cognitive/affective factors on L1/L2 literacy transfers. *Studies in English Language and Literature*, 10, 17–31.
- Lee, S-Y., Krashen, S. (2003). Writer's block in a Chinese sample. *Perceptual and Motor Skills*, 97(2), 537–542. <https://doi.org/10.2466/pms.2003.97.2.5>
- Lester, J. N., Cho, Y., & Lochmiller, C. R. (2020). Learning to do qualitative data analysis: A starting point. *Human Resource Development Review*, 19(1) 94–106. <https://doi.org/10.1177/1534484320903890>
- Link, M. W. (2008). Mixed-mode. In P. J. Lavrakas (Ed.), *Encyclopedia of survey research methods* (pp. 472–475). Thousand Oaks: Sage.
- Loh, C. E. (2018). Change and continuity in the Singapore literature-in- English curriculum. *Changing English*, 25(1), 85–96. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2017.1388157>
- Michael, H. (2016). How writers write: Exploring the unconscious fantasies of writers. *Psychoanalytic Psychology*, 33(1), 21–34. <https://doi.org/10.1037/a0038957>
- Moore, M. (2018). Articulate walls: Writer's block and the academic creative. *New Writing*, 15(3), 348–359. <https://doi.org/10.1080/14790726.2017.1384025>
- Moore, S. (2003). Writers' retreats for academics: Exploring and increasing the motivation to write. *Journal of Further and Higher Education*, 27(3), 333–342. <http://dx.doi.org/10.1080/0309877032000098734>

- Murray, R., & Moore, S. (2003). *The handbook of academic writing: A fresh approach*. McGraw Hill.
- Prihandoko, L. A. (2021). Students' writing self-efficacy, writers' block, and academic writing performance: An empirical study in eastern Indonesian students. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan* 13(3), 2029–2037. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.1156>
- Rose, M. (1984). *Writer's block: The cognitive dimension*. Southern Illinois University Press.
- Salem, A. A. M. (2018). Engaging ESP university students in flipped classrooms for developing functional writing skills, HOTS, and eliminating writer's block *English Language Teaching*, 11(12), 177–198. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n12p177>
- Schultz, J. M. (1991). Writing mode in the articulation of language and literature classes: Theory and practice. *The Modern Language Journal*, 75(4), 411–417. <https://doi.org/10.2307/329489>
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 315–320). Cambridge University Press.
- Smeets, S. (2008). Writer's block as an instrument for remaining in paradise: How to beat writer's block: A multidisciplinary approach. Available at: https://zeitschrift-schreiben.ch/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2008/smeets_writers_block.pdf (accessed July, 2021).
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.
- Tan, C. N., & Siegel, T. (2018). Surveys. In B. B. Frey (Ed.), *The Sage encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation researchers* (pp. 1642–1645). Sage
- Thurman, C. (2007). The department of literature and the department of English: Transforming aspects of 'English studies' in South Africa. *Social Dynamics*, 33(1), 155–179. <https://doi.org/10.1080/02533950708628747>
- Toprak, Z., & Yücel, V. (2020) A peculiar practice of academic writing: Epidemic writing in the Turkish graduate education. *Cogent Education*, 7(1), 1774098. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1774098>
- Trotman, W. (2010). Teacher oral feedback on student writing: An action research approach towards teacher-student conferences on EFL academic essay writing in a higher education context in Turkey. (Publication No. 10074625) [PhD Dissertation, University of Warwick-Warwick]. ProQuest Dissertations & Theses Global.
- Üstündağ Güvenç, Ö., Sağlam, B., Çakırlar, Ö., & Uzundemir, Ö. (2022). Changes in the teaching of literature: A study of practices in the English language and literature department at Çankaya University during the COVID-19 pandemic. *Changing English*, 29(1), 53–65. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2021.2015571>
- Zorbaz, K. Z. (2015) The effects of various variables on university students' writer's block levels. *The Anthropologist*, 21(1-2), 311–322. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891820>

Genişletilmiş Özet

Yükseköğretimde öğretim dilinin İngilizce olduğu pek çok lisans ya da lisansüstü program bulunmaktadır. Özellikle lisans eğitiminde, öğrencilerden fikirlerini, düşüncelerini ya da duygularını bir kâğıda kendi sözcükleriyle İngilizce olarak yazmaları istendiğinde, bir iki hafta içinde bir kompozisyon yazmaları istendiğinde ya da bir sınav için kısa bir kompozisyon yazacaklarını öğrendiklerinde, öğretim elemanları genellikle mutsuz yüzler, serzenişler, hoşnutsuz bakışlar ve iç çekişler içeren sahnelerle karşılaşır. İlk bakışta, öğrencilerin bu tepkileri ilgisizlik veya az çabayla çok şey kazanma arzusuyla ilişkilendirilebilir. Ancak böyle bir çağrışım kolayca kaçmak olarak da düşünülebilir çünkü mekân, zaman ve kişiler değışse de bu tepkiler pek çok yerde benzer şekilde ortaya çıkabilmektedir. Bu durum öğrencilerin ikinci dilde yazma performansının çeşitli yazma sorunlarıyla engellendiği bağlamlarda daha yaygındır (Dela Rosa & Genuino 2018). Türkiye'deki ve diğer ülkelerdeki İngiliz edebiyatı bölümleri (İDE) söz konusu olduğunda, ikinci dilde yazmak ağır bir yük haline gelebilir çünkü bu öğrenciler için İngilizce yazmak artık pekiştirilecek bir dil becerisi olmaktan çıkmış (Altınmakas & Bayyurt, 2019, s. 89), bunun ötesinde yazılı üretimler bir değerlendirme ve notlandırma aracı haline dönüşerek eğitim-öğretimin vazgeçilmez bir parçası olmuştur. Akademik yazmanın ABD'deki lisansüstü öğrenciler için bile bir engel olarak görüldüğu düşünülürse, birçok İDE lisans öğrencisi, ödevlerini geç teslim etme, yarım bırakma veya hiç yapmama gibi akademik yazmaya yönelik olumsuz eğilimler gösterebilmektedir (Fernsten & Reda, 2011; Huerta vd., 2017). Bu eğilimlerin pek çok nedeni olabileceği gibi, bu durum yazar tutukluğuyla da ilişkilendirilebilir. Öğrencilerin yazma performanslarını ve kalitesini etkileyen bir olgu olan yazma tutukluğu nispeten az çalışılmaktadır. Bu açıdan, bu çalışmanın amacı akademik yazmaya oldukça önem verilen İDE bölümlerinde, yazar tutukluğu olgusunu incelemektedir.

Akademik amaçlı İngilizce kavramı daha çok yüksek öğretimde İngilizcenin öğretim dili olarak kullanıldığı bağlamlara yönelik bir dil öğretimi ve gelişimini hedeflemekle ve genellikle İngilizce olarak akademik yazma becerisiyle ilişkilendirilmektedir. Üniversitelerin özerkliği, akademik alanların farklılıkları, öznellikler gibi değışkenler göz önüne alındığında hem akademik amaçlı İngilizce hem de İngilizce akademik yazım oldukça bağlamsal kavramlar olarak öne çıkmaktadır. Ancak, İngilizcenin akademik doğrultuda kullanıldığı bağlamların hemen hepsinde öğrencilerin yazılı üretimleri eğitim-öğretim ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin temelinde oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Bu açıdan ele alındığında, akademik yazım öğrencilerin bir oturuşta yazdığı metinlerden ziyade farklı adımlardan oluşarı, devamlı ve tekrarlayan bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmanın kapsamında akademik yazım süreci Seow'un (2002) ve Moore'un (2003) modelleri temel alınarak çerçeveslenmiştir. Akademik yazımı karmaşıklaştıran bir diğer unsur da metin türleridir. Lisans öğrencileri genellikle tanımlayıcı, öyküleyici, açıklayıcı ve tartışmacı metinler yazmayı öğrenirler çünkü bu dört tür, Türkiye dahil birçok ülkede lisans eğitiminde akademik yazımın temelinde yer

almaktadır. Bunlarla birlikte, bazı çalışmalar yansıtıcı veya yanıtlayıcı modda yazılan fikir yazılarının, Türk üniversitelerinde öğrencilerinin yazdığı akademik metin türleri arasında olduğunu göstermektedir (Kırkgöz, 2009; Trotman, 2010).

Bu açıdan, lisans döneminde akademik yazmayla tanışan öğrencilerin farklı derecelerde yazar tutukluğu sorunuyla karşılaşmaları oldukça muhtemeldir. Yazar tutukluluğu yetkin bir yazarın belirli bir süre içinde yeni yazılı materyal üretememesi veya bu konuda zorluk çekmesi olarak tanımlanabilir (Boice, 1985; Flaherty, 2004; Rose, 1984). Alanyazında bu genel betimleyici çerçeve üzerinde fikir birliğine varılmasına rağmen, araştırmalar, yazar tutukluğunun bilişsel, duyuşsal, davranışsal, güdüsel gibi çok sayıda nedenini öne sürmüştür. Ancak yazar tutukluğuyla başa çıkma yolları, bunun için öğrencilerin ihtiyaçları ve yazma sürecinin hangi adımlarında hangi metin tiplerinde bu durumun ortaya çıktığıyla ilgili çalışmaların sayısı oldukça azdır. Yükseköğretim bağlamında yazar tutukluğuna ilişkin araştırmaların azlığı göz önüne alındığında, bu çalışma lisans öğrencilerinin yazma tutukluğunu ayrıntılı bir şekilde incelemeyi amaçlamakta ve aşağıdaki araştırma sorularına cevap aramaktadır;

1. İDE öğrencilerinin yazar tutukluğunun sebepleri nelerdir?
2. Yazma sürecinin hangi aşamalarında yazar tutukluğu yaşıyorlar? Ne tür metinlerde yazarken tıkanma yaşıyorlar?
3. Yazar tutukluğuyla başa çıkmak için hangi kendi kendine uygulanan stratejileri izliyorlar?
4. Yazma tutukluğuyla başa çıkmak için ihtiyaçları nelerdir?

Karma yöntemli anket deseniyle araştırma sorularına cevap aranmıştır. Bu araştırma deseni, araştırmacıların yapılandırılmış ve yapılandırılmamış maddeler yoluyla büyük örneklemelerden veri toplamasına olanak tanımakta (Tan & Siegel, 2018) ve katılımcılara konu hakkındaki düşüncelerini detaylı olarak dile getirmeleri için imkân sağlamaktadır. (Ahmed & Güss, 2022; Link, 2008). Türkiye'deki üniversitelerindeki İDE öğrencilerinin sayısı göz önüne alındığında, uygun örneklem yönteminin veri toplama süreci açısından en uygun yöntem olduğu düşünülmüştür çünkü bu örneklem yöntemi araştırmacıların erişilebilir bireyleri katılımcı olarak dahil etmesine olanak tanımaktadır (Cohen et al., 2018). Türkiye'deki farklı üniversitelerin İDE bölümlerinde okumakta olan 644 gönüllü son sınıf öğrencisinden veri toplanmıştır.

İlk araştırma sorusuyla ilgili bulgular stres, erteleme ve başarısızlık korkusunun yazma tutukluğunun önde gelen iç nedenleri olduğunu, ödevler için net talimatların olmaması ve yazma deneyimindeki eksikliğin ise önde gelen dış nedenler olduğunu ortaya koymuştur. Bu iki neden türü arasındaki ortalama fark istatistiksel olarak anlamlı olmakla birlikte, etki büyüklüğü değeri küçüktür. Bu bulgular göz önüne alındığında, İDE öğrencilerinin dış ve iç nedenlerin farklı kombinasyonlarından dolayı sık sık yazma tutukluğu yaşadıkları sonucuna varılabilir. Yazar tutukluğu,

metin türleri ve yazma süreci arasındaki ilişkiye ilişkin bulgular ise, katılımcıların en çok tartışmacı metinler yazarken yazma tutukluğu yaşadıklarını, bunu sırasıyla açıklayıcı, betimleyici ve öyküleyici metinlerde küçük farklılıklarla izlediklerini ortaya koymuştur. Bulgular ayrıca yazma tutukluğunun dış nedenlerle açıklayıcı ve tartışmacı metinler arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu ve hem dış hem de iç nedenlerle diğer akademik metin türleri arasında zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir. Yazma süreciyle ilgili olarak ise, bulgular taslak oluşturma ve planlama başmaklarının katılımcıların en fazla tıkanıdığı aşamalar olduğunu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, veri analizi, dış nedenlerle taslak oluşturma arasında yalnızca orta düzeyde bir ilişki gösterirken gösterdi ve diğer değişkenler arasında zayıf düzeyde bir ilişki ortaya koymuştur. Üçüncü araştırma sorusuna ilişkin olarak bulgular, yazar tutukluğuyla başa çıkma konusunda katılımcıların büyük çoğunluğunun hem yazmaya devam etme hem de yazmadan kaçınma stratejilerini farklı kombinasyonlarda kullandığını göstermiştir. Son soruyla ilgili olarak ise, bulgular öğrencilerin yazar tutukluğuyla başa çıkma konusunda yazma sürecine ilişkin bilgi ve deneyimlerinin arttırmaya, akademik dili uygun kullanma, tutarlılık, cümleler ve paragraflar arasında yumuşak geçiş ve akademik metin yazmak için iyi yazılmış tez cümleleri üretme yeterliliklerini geliştirmeleri gerektiğinin göstermektedir. Ek olarak, öğrencilerin yazılı ödevleri için net talimatlara, örnek ödevleri incelemeye, geri bildirim almaya ve yeterli zamana ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir.

An Application of the Imago Relationship Approach and Group Counselling for Developing the Marriage Relationship*

Naciye GÜVEN**, Murat İSKENDER***

Makale Geliş Tarihi: 23/03/2023

Makale Kabul Tarihi: 12/05/2023

DOI: 10.35675/befdergi.1269810

Abstract


The increase in divorce rates has revealed that the work to be done should be diversified in order to carry out the marriage union in a healthy way. Studies on improving the marital relationship based on the Imago Relationship approach, which has proven effective, are very limited in our country. For this reason, this review is important in that it is the first article in our country in which the Imago Relationship approach is systematically addressed. The purpose of the current study is to discuss the Imago Relationship approach in developing the marital relationship with all its aspects in light of the literature. In the study, the concept of imago, the theory of imago, the foundations of Imago Relationship Therapy, childhood wounds, romantic love, power struggle, the purpose of therapy, the role of the therapist, and the imago dialogue are discussed in detail. At the end of the study, a group counselling program based on the 8-session Imago approach, which was applied for the first time in Turkish culture by the researcher to increase marital adjustment and satisfaction, was included. This program is included in order to show that the Imago relationship approach is applicable in Turkish culture and to increase the effectiveness of the study. The program was applied in an experimental study in a group of 6 couples and it was concluded that the program was effective (Güven, 2017).


Keywords: Imago relationship therapy, marriage, group counselling

Evlilik İlişisini Geliştirmede İmago İlişki Yaklaşımı ve Grupla Psikolojik Danışma Uygulaması

Öz

* This study is based on the doctoral thesis of the first author under the supervision of the second author.

** Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Kırıkkale, Türkiye, naciyeozkara@hotmail.com ORCID: [0000-0002-6143-3681](https://orcid.org/0000-0002-6143-3681) 

*** Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Sakarya, Türkiye, iskender@sakarya.edu.tr ORCID: [0000-0001-9520-2323](https://orcid.org/0000-0001-9520-2323) 

Kaynak Gösterme: Güven, N., & İskender, M. (2023). An application of the imago relationship approach and group counselling for developing the marriage relationship. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(39), 1047-1069.

Boşanma oranlarındaki artış, evlilik birliğinin sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için yapılacak çalışmaların çeşitlendirilmesi gerektiğini gözler önüne sermiştir. İmago İlişki Yaklaşımı ile ilgili çalışmalar ülkemizde çok kısıtlıdır. Bu derleme çalışması, ülkemizde İmago İlişki Yaklaşımı'nın sistematik bir şekilde ele alındığı ilk makale olma özelliği taşıması bakımından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, evlilik ilişkisini geliştirmede İmago İlişki Yaklaşımı'nı tüm yönleriyle alanyazın ışığında ele almaktır. Çalışmada imago kavramı, imago teorisi, İmago İlişki Terapisi'nin temelleri, çocukluk yaraları, romantik aşk, güç mücadelesi, terapinin amacı, terapistin rolü ve imago diyalogu detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmanın sonunda da araştırmacı tarafından ilk kez Türk kültüründe uygulanan, 8 oturumluk İmago İlişki Yaklaşımı'na dayalı evlilik uyumunu ve doyumunu artırmak amacıyla hazırlanmış grupla psikolojik danışma programına yer verilmiştir. Bu programa, İmago İlişki Yaklaşımı'nın Türk kültüründe uygulanabilir olduğunu göstermek ve çalışmanın etkililiğini artırmak amacıyla yer verilmiştir. Program, deneysel bir çalışmada 6 çiftin bulunduğu bir grupta uygulanmış ve programın etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Güven, 2017).

Anahtar Kelimeler: İmago ilişki terapisi, evlilik, grupla psikolojik danışma

Introduction

Marriage is one of the subjects that researchers work on. There may be problems from time to time on this journey, which is set out with the desire for a lifelong togetherness. Finding healthy solutions to these problems depends on the couple's having intention and investing the necessary effort to find these solutions. This process is both physically and emotionally wearing and tiring for couples. In the case of unresolved problems, unfortunately, the result can be separation. The fact that the number of divorces has increased especially in recent years in our country and that this situation has come to the fore as a social problem is important in terms of conducting more comprehensive research on the subject and working on a solution to the problem. While the number of divorced couples was 136 thousand 570 in 2020, it became 174 thousand 85 in 2021. The crude divorce rate, which expresses the number of divorces per thousand people, was 2.07 in 2021 (TÜİK, 2022). In addition, the number of couples who do not get divorced but who have constant conflicts in their marriages is not to be underestimated. For this reason, programs designed to strengthen the bonds of love in marriage, to minimize the problems experienced and to improve the quality of the marital relationship are extremely important in terms of physical and mental health. If marital problems are not prevented, unrest and discord between partners do not only affect the couples themselves, but also negatively affect their children and even the immediate environment.

Although there are many studies to improve marriage abroad, studies in our country are insufficient. The study of Güven (2017), who was the first to use Imago Relationship Therapy, which has attracted increasing attention abroad, is thought to be important in terms of both bringing Imago Relationship Therapy into Turkish culture and getting into the source of the problems in marriage for couples and bringing a different perspective to the marriage relationship. After Güven (2017),

Akbulut (2018) also examined the effect of the program based on the Imago approach on forgiveness and happiness and found it effective.

The purpose of the current study is to discuss the Imago Relationship approach in developing the marital relationship with all its aspects in light of the literature. In the study, the concept of Imago, the theory of Imago, the foundations of Imago Relationship Therapy, childhood wounds, romantic love, power struggle, the purpose of the therapy, the role of the therapist and Imago dialogue are discussed in detail. In addition, a criticism of Imago Relationship Therapy is also presented. At the end of the study, a group counselling program, which was applied for the first time in Turkish culture by the researcher, based on the 8-session Imago approach in order to increase unity and satisfaction in marriage is also presented. The program was implemented in a group of 12 married individuals in an experimental study and it was concluded that it was effective (Güven, 2017).

The word “Imago” is a Latin word meaning “image” in English (Luquet, 2007; Brown & Reinhold, 1999). It refers to the positive and negative characteristics of the early childhood caregivers rooted in the mind. This image is held in the “unconscious” part of the brain or in the part of the brain that includes unspoken memories (Luquet, 2007). Each individual records a schema in his/her brain that reflects the interactions and experiences with his/her parents and all the characteristics of these interactions and experiences. Imago is this inner schema. The person may be unaware of the existence of the Imago because it is deeply located in the unconscious. During infancy, the Imago performs a vital function, enabling the infant to distinguish his/her parents from other adults. In adulthood, it starts a struggle for a more competent life by operating at an unconscious level. A person who has a character structure similar to that of the parent is chosen as the partner. This provides an opportunity to heal old wounds (Hendrix & Hunt, 2001). Therefore, people find someone who has positive or negative character traits of their caregivers attractive. This attractiveness leads to re-enactment of early childhood memories where the initial wounds are made (Brown & Reinhold, 1999). After getting rid of the influence of love, the individual finds the opportunity to see that the person he/she loves and the reflections he/she directs towards him/her are separate realities. He/she realizes that the reflections are actually parts of him/her (Johnson, 2001).

From an early age, images or effects of positive or negative personality traits of caregivers begin to be recorded in the cortex. Generally, parents have the greatest influence. People who do not have the opportunity to grow up with their parents can also record the positive or negative character traits of their caregivers such as grandparents and aunts. These images begin to form an integrated image of caregivers. Such an integration forms the Imago. The Imago consists of the positive or negative character traits of all the important caregivers contributing to the up-bringing of the individual. These character traits are not as clear as in black and white photographs. They should be carefully examined for some time to fully understand them. As people

grow older, they unconsciously look for people to match these images. This is actually a paradox. If you ask someone what they are looking for in a partner, you will get a list of positive traits. No one says they want to have a relationship with someone who is callous, emotionally distant and indifferent. Consciously, everyone sets out to find ideal partners with positive traits. When the wedding is over and the couples are getting used to the married life, romantic love starts to disappear like an anaesthetic and negative trait begin to appear and become painful (Brown & Reinhold, 1999).

Theory of Imago

The theory of Imago is especially used in couple relationships and is based on the understanding of an evolving relationship. The theory is presented as the Four Journeys of the Essence-Cosmic Journey, Evolutionary Journey, Psychological Journey, Social Journey: Raising the awareness of bond forms the basis of the cosmic journey; increasing security forms the basis of the evolutionary journey, differentiating and healing past wounds form the basis of the psychological journey and finally, increasing the development of wholeness forms the basis of the social journey (IRI, 2014). Hendrix developed a systematic and detailed description of the stages of human development by synthesizing the theories of Margaret Mahler, Daniel Stern, Harry Stack Sullivan and Erik Erikson. This has led to the development of new profiles, the definition of the meaning and function of common life and to the reflection of a paradigm of shift from the ontology of separation to the ontology of attachment by the concept and processes of the Imago Therapy (Hendrix, 1996).

Imago Relationship Therapy offers couples an easy, understandable and applicable relationship philosophy with appropriate communication and problem-solving skills. The Imago philosophy gives couples reasons why in many situations, such as love and disappointment, it is better to put things away than to end the relationship. It also provides understandable tools to establish connections and to understand and respond to frustrations and heal childhood sensitivities (Luquet, 2007). An important aspect of the theory of Imago is that partners will tolerate each other when childhood wounds are painful and it is difficult at first for them to respond therapeutically to their partner. This is parallel to the psychoanalytic conceptualization of countertransference and its potential therapeutic benefits (Zielinski 1999). According to the theory of Imago, the gist of the matter is this: Two completely mismatched people who are developmentally injured from the same points and who are looking for other parts of themselves come together to meet their developmental needs and find the missing parts. Many do not know this secret and instead of cooperating in a way that suits the purpose of the relationship, they begin to harm their partners to protect themselves. It is necessary to understand the fact that the unconscious uses relationships in order to heal relationships and regain a sense of wholeness. The key here is cooperation (Luquet, 2007).

The main idea in the theory of Imago is the unconscious desire of the person to draw the emotionally distant partner close to himself/herself and change that person. Partners have to reveal the hidden aspects in themselves when they give what is the most difficult for themselves to each other. In this way, instead of projecting their own repressed personality traits onto their partners, they have to take responsibility and revive the rusted parts within themselves (Sinkjær, 1997). The basic thesis of Imago Relationship Therapy is that everyone has opportunities in a relationship and they create their relationship by using these opportunities. Every individual is a whole. The problems experienced by individuals are caused by unconscious parental behaviours. This results in detachment from self, alienation from people, problematic mental health, interpersonal tension and social ills (Luquet, 2007).

Fundamentals of Imago Relationship Therapy

Imago Relationship Therapy entails the understanding of not only Freud and systems theorists, but also Harry Stack Sullivan's interpersonal theory, Martin Buber's I-Thou philosophy, social learning theorists, spiritual traditions and quantum physics (Brown & Reinhold, 1999). Imago Relationship Therapy is an eclectic combination of psychotherapy approaches such as Relationship Therapy, Attachment Theory, Psychoanalysis, Transactional Analysis, Gestalt Therapy, Psychodynamic Approaches and Cognitive-Behavioural Techniques (Hendrix, 2008; Zielinski 1999). Imago Relationship Therapy, which is established on a psychodynamic basis and includes understanding the relationship, has replaced the analysis of the transference obtained from the relationship between the couple and the therapist with the analysis of the transference between married couples. Thus, it has used the power of relationship as a source of healing. It draws on the ideas of Freud and his early followers. It includes many of the teachings of people who study early childhood development such as Mahler, Bowlby, Ainsworth, Stearn and others. It combines its theoretical framework with the knowledge of learning theorists and behaviourists. It has also been created and shaped by knowledge compiled by other disciplines such as physics, anthropology and cosmology (Brown & Reinhold, 1999).

Born in the late 1970s, Imago Relationship Therapy coincides with the emergence of relational therapy. It has a special importance on marriage and other forms of togetherness. Unlike skill-based marital therapies, Imago includes the effects of childhood on partner choice and marital dynamics and the importance of acquiring relationship skills. The focus of the relationship skill is Imago Couple Dialogue. The therapist's role, on the other hand, radically changes from "expert" to "manager" in this dialogue process. Imago argues that all pathology is relational, that all relationship difficulties originate in childhood relationship disorders and that these reappear in intimate partner relationships in adulthood. Imago Dialogue is a powerful therapeutic practice that enables couples to re-establish bonds in their relationships, thereby repairing childhood relationship disorders (Luquet, 2007).

Imago Relationship Therapy is not a set of techniques, but a belief system for committed relationships. At the same time, Imago Relationship Therapy is a dynamic system open to new ideas. For example, Imago Relationship Therapy uses Gottman's discovery that soft starts on the part of the woman for relationship conflicts are a sign of marital success. It is now included in behaviour change requests as a means of optimizing partner responses. Although Imago Relationship Therapy supports long-term commitments and personal growth, it is an ongoing process, not a beginning (Zielinski, 2000). Designed to help couples heal themselves in long-term committed relationships, Imago Relationship Therapy combines key elements of systems, behavioural and psychodynamic theories. This model does not emphasize differences, but rather increases the level of commitment between partners as a means of overcoming childhood wounds (Slate et al., 2000).

Imago Relationship Therapy believes that potential partners seek each other unconsciously based on whether they have been injured in different ways during the same or similar developmental stages. Couples who use different coping styles in an intimate relationship involuntarily wound each other because each partner looks at the other from the perspective of his/her childhood troubles. Therefore, relationship disorder, fear, anger and shame arise (Zielinski, 1999). Imago Relationship Therapy is not just a wishful thinking theory; rather, it is a tried and true method of creating a passionate relationship that has always been desired (Hendrix, 2008). Imago Relationship Therapy is characterized by many attributes: applicable, rational, accessible, logical, respectful and helpful. Some therapists have chosen to use Imago Relationship Therapy as their sole or primary model. Others have simply used the skills and combined them with other skills they learned from other models. Some others have been trained in other experimental skill models and use Imago philosophy as a theoretical basis (Luquet, 2007).

Childhood wounds

According to the Imago Relationship approach, the situations that people need but cannot reach are called "childhood wounds". People are sensitive today to what was missing in their past. Conscience is set to behave like those who give people what they needed or lacked in the past and to believe that the only way to heal these wounds is to do as they did. Although showing tolerance is frustrating, this design of the relationship has a perfect plan: Healing the childhood wounds of each individual. The fact is that no one's family is perfect. Even if families are very good, their parenting is somewhat lacking. In other words, it is impossible to be a perfect parent (Hendrix & Hunt, 2013).

Childhood wounds play a major role in both partner selection and relationship conflicts. Reflections of childhood wounds manifest themselves as being attracted by people with similar wounds occurred either later in life or at a similar stage of the development. Childhood wounds lie at the heart of most conflicts and power struggles

couples face and curing them is the key in resolving problems in adult relationships. Therefore, in order to provide genuine treatment, therapists must be prepared to help their clients to understand and cope with their childhood wounds. Such understandings will contribute to the client's understanding of both himself/herself and his/her partner. Even just noticing childhood wounds contributes to the personal development of individuals so that they can enrich their adult relationships (Oh, 2005).

Romantic love

The romantic love process in Imago Relationship Therapy is a selection process that allows a person to unconsciously relate to another person who resembles his/her first caregiver with the hope of healing his/her emotional wounds and regaining the sense of wholeness. However, an attempt to reconnect inevitably fails because the chosen partner's resemblance to the original parents results in a resurgence of hurtful childhood situations. Thus a power struggle begins between the couples. The theory of Imago sees romantic love as a method of bringing together two emotionally wounded and weak people. This is a way of re-enacting scenes from childhood in which the weakness occurred. Thus, what is needed can be regained in the end because people somehow agree with the mistakes of the person with whom they have a love relationship. The goal here is to provide people with the opportunity to heal the hurtful experiences of their childhood through relationships, complete their development and thus give them what they need to grow (Luquet, 2007). Couples resort to marital therapy in order to find a solution to the breaking of the bond between them. The unconscious goal of the marital struggle is the desire to repair and maintain the bond. Therefore, the goal of therapy is to repair the bond (Brown & Reinhold, 1999).

Power struggle

Power struggle is a stage of the relationship that many couples are too familiar with. Many couples know the cliché that ends "*you know your honeymoon is over when.....*" and then a very long list is presented: Goes out late, spends too much money, works too much, doesn't understand my feelings, doesn't realize how hard it is to start a family, gets too involved in activities, plays football too much ... Some couples find ways to distance themselves from each other although they start with the desire to be together all the time. Sometimes couples use coercive methods like screaming or whining to get what they need from the other. Usually, one couple tries to be closer while the other tries to be more distant. Thus, disappointments arise regardless of the method used (Luquet, 2007).

Purpose of the Therapy

The purpose of Imago Relationship Therapy is to enable couples to form a conscious marriage together (Luquet, 2007) and to re-image each other (Brown & Reinhold, 1999). Another objective of Imago Relationship Therapy is to have a healing bond in

couple therapy. The main tool that can be used to establish this type of bond is Couple Dialogue (Flemke & Protinsky, 2003).

Role of the Therapist

Imago Relationship Therapy challenges a rule that puts the therapist at the centre of spiritual therapy. The role of the therapist in Imago Therapy is to be a factor facilitating the healing process. Even transferring authority from the therapist to couples creates a monumental change. Rather than diminishing the importance of the therapist, this actually increases the need for a competent therapist. This is like needing an obstetrician as well as a midwife during childbirth. The obstetrician provides further assistance in this natural process than a less competent person who knows all the answers (Hendrix, 2008). Unlike both traditional long-term and short-term therapists who function as specialists and sources of healing, the role of the Imago therapist is to lead the therapeutic process that empowers partners in the relationship to heal each other and develop towards wholeness. He/she serves like a coach rather than an expert or resource to enable them to become therapists for each other (Luquet, 2007). Imago therapists are inclusive. Reasonable demands are embedded in the personality of the therapist. These demands include educational, philosophical and psychological requirements, as well as therapeutic addressing, persuasion, and role modelling, to maintain the couple's hope in the face of the hopelessness that arises while the illusion of romantic love dies. Imago Relationship Therapy is based on the therapist's ever-evolving experiences of living in a conscious marriage, committed partnership, or coping effectively with their loss (Zielinski 1999). Being an Imago therapist is being the manager of this process. The imago therapist is a coach, not the centre of the process or the healer. The Imago therapist is someone who manages a process that allows partners to become each other's therapists. His/her ultimate goal is to encourage the couple to continue their journey of becoming each other's healers (Brown & Reinhold, 1999). Here, the role of the therapist has been radically changed from "expert" to "manager" in the dialogue process. The therapist enables couples to establish bonds with each other and eventually reach an empathetic relationship called dialogue. Conscious and consistent use of the three steps of dialogue – mirroring, validation and empathy – repairs the bond between partners. This bond enables emotional wounds to heal and developmental growth to continue and fosters spiritual growth (Luquet, 2007).

Imago Therapists work on the assumption that when the bond is repaired and functionalized, what emerges as individual or systemic pathology disappears. What makes this healing possible is a dialogue process that enables couples to break their symbiotic fusion, differentiate as separate persons, give up their own perspectives and connect with each other's subjective realities. Observed outcomes include reduced conflicts, increased respect for differences and regained passion. Partners must be passionate friends (Brown & Reinhold, 1999).

The eclectic nature of Imago Relationship Therapy requires skilled therapists with high self-awareness. These therapists must have received training in psychotherapy. In addition, therapists using Imago Relationship Therapy benefit greatly from their own experience (Slate et al., 2000). Imago therapists educate couples about their desires for behaviour change because these desires contribute to the growth each person needs to develop their missing parts (Zielinski 1999). Diagnoses, analysis, history eliciting, authority and expertise are useless if couples involved in a power struggle fail to repair the bond and try to restore integrity. The duty of the therapist should be to manage the interaction between the partners so that non-speech interactions occur during the session (Hendrix, 1996).

Imago Dialogue

Efficient communication is the foundation of a good relationship. Good communication skills may not solve problems or make the subject clear, but without them, neither a problem can be solved nor can issues be clarified. Communication as an exchange of verbal or nonverbal information, meaning and emotion between two people includes all possible ways of interaction. Communication can be good or bad, but lack of communication is the worst (IRI, 2015).

In Imago Relationship Therapy, relationship problems are not tried to be isolated from a traditional point of view. Instead, relationship problems are evaluated within the context of a relationship. Personality is formed and shaped in the context of the relationship. Thus, all wounds come from relationships, and as a result, all healing efforts must come from relationships. Such healing will not occur unless the couple is in a safe environment. In the Imago model, partners begin to build trust through a process called “Couple Dialogue” (Brown & Reinhold, 1999). Used to teach couples to communicate more effectively, Imago Dialogue or Couple Dialogue, is a process structured in such a way as to build the emotional trust people need to be able to communicate with one another about their weaknesses and needs without being defensive. It repairs the empathic bond that allows people to ease their defences. Many people resort to angry criticism, loud repetitions, outbursts, tears or defensiveness when talking to loved ones about a “hot topic”. They feel free to make friends when they explore the environment and decide that it is safe. However, if the reptilian brain senses “danger” (a critical partner/parent), then it takes a defensive position. Some people “hide” in a shell, as turtles do, withdraw, disconnect, become lonely or avoid – these are the minimisers. Others express their energies in an exaggerated way and go after their loved ones by wanting to be heard, shouting, giving advice or being overly emotional. These instinctive, reactive behaviours are present in all couples. They tend to increase conflicts and power struggles. The purpose of using the dialogue process is to teach partners to reduce their reactions and to allow them to listen to their partner in an effort to understand, validate and empathize (Robbins, 2005).

Dialogue is a development process for the couple. If practiced regularly, it becomes easier and causes less anxiety. In this work, it's all about staying in the process. If a couple leaves the dialogue process while discussing important issues, they revert to old and painful ways of communicating. Consciously and willingly participating in the dialogue process is an effort to understand the other. This supports the development (Luquet, 2007). The essence of Imago Therapy is to help couples learn to bond securely with each other and develop greater empathy for each other's pain with a specific tool – Couple Dialogue. Couples tend to loosen their defences when they participate in the dialogue process because they begin to experience a sense of security that offers a start to the healing that is being targeted (Brown & Reinhold, 1999). Dialogue in Imago Therapy is primitive. People have basic needs, such as knowing that they are heard and understood. They need to know that they are understood and that their feelings are acknowledged. Couple Dialogue ensures that these requirements are met. For many people, Couple Dialogue feels like any other communication tool they learn, such as active listening or repetition. The difference between this and other means of communication is the paradigm the therapist will wrap it in. Couple dialogue is more than just listening in its entirety. It also requires a thorough understanding that the other person has a valid significance and sentiment, that the other person's reality is real to him/her as well and should not be confused with the listener's own reality. In other words, Couple Dialogue teaches couples that their thoughts and beliefs do not have to be shared by the other partner in order to be valid. Couple Dialogue is key to understanding, healing and building connected relationships (Luquet, 2007). Teaching couples to communicate on a daily basis through dialogue, thus creating a safe environment in which they can live and work, is a slow process. However, if practiced regularly, it becomes more natural, just like snow removal, and couples can climb more difficult slopes (Brown & Reinhold, 1999).

Couple Dialogue ensures that the sender of an expression is fully heard and understood. When a person feels understood, he/she can direct the energy he/she uses to hold his/her own position to more beneficial purposes to improve his/her sense of self. At the same time, Couple Dialogue allows the recipient of the statement to listen to statements without feeling as if he/she has to agree with the other. It allows two realities to exist. Through the dialogue process, couples can facilitate each other's development when they can understand that there are two realities. This can happen when one partner fully understands the other's needs, it might be difficult though. Couple Dialogue is a three-step process involving mirroring, validation and empathy. When couples first learn about it, it can seem overly structured and rote. Some may even complain that it looks fake when they do it (Luquet, 2007). However, as it is practiced, the steps are slowly better understood and the couples who practice the dialogue become couples in dialogue. Making a commitment to be a couple in dialogue is the most important element of being a conscious partner. This means prioritizing the relationship. All Imago processes are based on this dialogue. Dialogue

helps couples understand their unique inner world. They see how each other's world works and they begin to be "us" instead of two individuals in conflict. So they become real partners (IRI, 2015). It's like a one-year-old child learning to walk ... After a short period of inexperience, walking will be more complete. Likewise, the result of the inexperienced process of dialogue will be a couple who understand and value each other (Luquet, 2007). Often couples don't realize how little they listen to their partner, but instead are actually constructing their own internal responses. In order for partners to feel understood from the heart, his/her message must be listened to wholeheartedly. Partners' realizing that they are truly understood will be a healing and maturing experience for them, even if they do not agree with each other. It is not necessary to agree; the important thing is to understand the point of view of the partner. Taking time to understand not only what the partner is saying, but also what he/she implies, deepens commitment and positively affects the mutual healing process (IRI, 2015).

Imago Dialogue Stages

Mirroring

Mirroring, the first phase of the dialogue process, involves the receiving partner repeating what has been said to the sending partner, not what he/she thinks should be said or what he/she wants to be said, but exactly what the sender has said. This part of the process ensures that contact is established and the sending partner knows that he/she has been heard. This is an exact change and prevents the receiver from coming up with a sudden defensive response because the receiver must concentrate and listen deliberately to fully hear what is being said. Mirroring is an important step to establish contact between the sender and receiver. So it has to be done correctly. It is quite appropriate for the receiver to ask the sender to repeat the statement. The main idea here is to get the message across (Luquet, 2007). Mirroring means listening deeply to the partner and accurately expressing the content of his or her message. A common form of this is to explain what the partner has said in another way. "Explanation" means expressing the message sent by the partner in a way that closely approximates what he or she wants to convey, but in the recipient's own words. Sometimes mirroring with the same words is recommended because it honours certain word choices of the partner. Mirroring reveals the intention at that moment to go beyond one's own thoughts and understand the partner from the partner's own perspective. Responses given before mirroring are rather "commentary" and may lead to misunderstanding. Mirroring allows the partner to repeat the message over and over, while allowing the recipient to repeat or paraphrase that message until he/she has understood it correctly (IRI, 2015).

Example for mirroring;

Let's see if I have understood you? I heard you say ... or you said

Validation

When the receiver accurately mirrors his/her partner, he/she will have validated what his/her partner has said. Validation is not the same as participation, although participation can also occur while validating. Validation is a way of saying “*I can't look, but if I could see things through your eyes, I could understand how you see it that way.*” In other words, validation means “*your ideas are meaningful from your point of view*”. Validation is an important part of the dialogue process and is the component that differentiates the process from “active listening”. It requires the recipient to put himself/herself in the other's shoes and understand his/her partner from the partner's point of view. Validation can be momentary. It is listening long enough without defending yourself to understand that the other person has a valid point. But it does not mean that one person loses his/her own self in the other. Validation allows for two points of view to exist, and neither is wrong. The individuality of each of the individuals involved in the relationship is reflected in his/her own perspective. At the same time, validation prevents couples from experiencing the tension experienced by both partners as a result of the sending partner not feeling, thinking or believing the same things. In other words, validation breaks symbiotic thoughts and creates a healthy difference through relationship (Luquet, 2007). Validation is a type of communication that shows that the information received or mirrored means “something”. It shows that the partner's point of view can be understood and validated because for the partner, this is “the truth”. Validation means that couples temporarily suspend their personal approach. This allows the partner's experience to have its own reality. Validating the partner's message does not mean agreeing with his/her perception. This just shows that there are two points of view in any communication between two people, that an “objective” approach is not possible and that the transfer of experience is an “interpretation” rather than a “reality” that is always true to everyone. Mirroring and validation processes verify the other person and increase trust and intimacy (IRI, 2015).

Example for validation;

It's understandable, understandable.

under the circumstances of ... I understand.

Because I sometimes... I can understand why you see it that way.

Empathy

Empathy is recognizing another's feelings. It is the process of reflecting, imagining or being involved in the event or situation the sender is describing. This deep level of communication is aimed at recognizing and accessing the feelings of the sending partner and experiencing them personally to a certain extent. Empathy allows both couples to step out of their solitude, even for a moment, to have a genuine “rendezvous”. Such an experience has tremendous healing power (IRI, 2015). If the

receiver can validate his/her partner, he/she can understand that his/her partner has feelings about what has been said. This is the third part of the dialogue process: building empathy. In order for the receiving partner to empathize, he/she only needs to guess what the sending partner might be feeling. A person can have two, three or more emotions at the same time. There may even be opposing feelings. The receiving partner can say something like “*I can imagine that this is making you feel sad, alone and scared*”. The receiving partner may make a false interpretation, but it is ultimately an interpretation and an attempt to connect through empathy. If the receiver can stay in the process, there will be no wrong move. If the receiver misses his/her partner’s feelings, he/she can start by mirroring the correction his/her partner gave and try to understand those feelings through the dialogue process (Luquet, 2007).

Example for empathy;

When it happens like ... I can imagine you might feel.

Or if the feelings are clear: *I can understand you’re feeling*

And on a deep level: *I can experience ... (what you feel).*

Criticism of Imago Relationship Therapy

Criticisms of Imago Therapy are that Imago Relationship Therapy is clinically appropriate for a small, elite population and that there is the scarcity of trained therapists to use this method effectively (Slate et al., 2000).

Group Counselling Application

This program is a counselling group designed as a closed group consisting of 8 sessions. In the planning process of the program, the stages of the group counselling process and the Imago Therapy process were considered together. In this context, the program was prepared to help couples increase their marital satisfaction and harmony. Other objectives to be achieved with the program are listed below:

1. Helping them develop a relationship vision.
2. Making them understand their childhood wounds and disappointments.
3. Creating profiles for parents and partners.
4. Teaching couple dialogue.
5. Analyzing anger.
6. Experiencing keeping under control and self-soothing.
7. Enabling them to express compassion and appreciation.
8. Developing the imagination of a relationship in the future.

Program Features

The program is a program consisting of planned and structured activities, where couples share their feelings and thoughts. The program is based on the Imago approach. While preparing the program, national and international publications, books and programs related to marital satisfaction and marital adjustment were examined and national and international sources on Imago Therapy were reviewed. The program was prepared in a structure that would allow couples to get to know themselves and each other, to realize their expectations from each other and the source of their problems, to increase their interaction with the right ways of communication and to develop love and compassion for each other. The activities included in the program were of a developmental and preventive nature. Sessions lasted between 90 and 120 minutes.

Group Counselling Process

Session 1: “Our vision is happiness”

An activity was used to introduce group members to each other and to establish an environment of trust and the interaction was continued by asking whether the group members had experienced a group life before. Before giving information about the program, the couple files, which were prepared by the leader beforehand, which were consisted of the program introduction form, group rules form, statement and relationship vision form, pen and paper and on which the names of the couples were written, were distributed and they were asked to have them throughout the training process. In order to introduce the program, detailed information was given about the content. The rules regarding the group life were determined together with all the members. The couple declarations were read and signed by the members. The meaning of the concepts of marriage and marital adjustment for the members was determined and these concepts were evaluated according to the Imago approach. Vision forms were distributed for each couple in order to determine their “relationship vision”, enabling the couples to create their own relationship vision for their marriage. In line with the Imago approach, the couples were informed about marriage and marital adjustment, the problems experienced between partners and the reflections of these problems and the importance of couple training in conscious marriage.

Session 2: “Happy family, happy child with imago”

Relationship visions were reviewed and their importance was mentioned. In order to inform the group members in detail about marriage and marital adjustment and to raise awareness about the factors affecting marital adjustment, attention was drawn to the increase in divorce rates with numerical data and interactive discussions were conducted on “marriage, marital adjustment, stages of marital problems, negative effects of problems on individuals, healthy communication, the effect of past family life on marriage, the Imago approach, the purpose and importance of the Imago

approach, the contribution of couple training to individuals". The Imago approach was introduced and its importance in the marriage relationship was mentioned.

Session 3: "My wounds, my partner and my imago"

In order to raise awareness about the childhood wounds of the group members and the effects of these wounds on their current relationships, an activity was conducted on their past memories. The group members were encouraged to identify the positive and negative characteristics of the people who raised them and their partner. By drawing attention to the connection between the characteristics of the people who raised them and their partner, they were enabled to determine their Imago. Childhood frustrations of the group members and their reactions to them were determined. At the end of the session, the importance of healthy communication between partners and communication barriers were mentioned and information about Imago dialogue was given. Information forms were also distributed so that they could internalize Imago dialogue.

Session 4: "No exit with imago dialogue!"

In order for the group members to internalize Imago dialogue, the couples were asked to construct Imago dialogues. The main purposes of this session are to make the group members become more and more close and to raise awareness of their actions instead of just spending time with each other. In line with these purposes, the group members were made to realize their own exits regarding their relationships. Using the form prepared for this, the group members were encouraged to give up their exits for their relationships.

Session 5: "Romanticism again"

In order to raise awareness of certain behaviours that would make each other happy, the couples were asked to identify the behaviours that the other partner liked and to perform these behaviours regularly and consistently. Thus, the couples were enabled to carry their relationships into a safer space. Doing the Romanticism Again activity is extremely effective in recreating the conflict-free interaction environment of love. When couples begin to consciously increase the number of behaviours through which they show affection towards each other, they begin to feel more loving and safer. This activity helps couples to be happier and more harmonious in their marital relations by strengthening their emotional bonds. Before the activity, information was given about the necessity of romanticism again and the benefits it provides. It was tried to raise awareness and lay the groundwork for the activity by asking how they treated each other in the first years of their marriage, how they behave now and whether there is a difference between the behaviours in the first years and the current behaviours. The couples carried out the activity through the forms. The couples first described the behaviours they already liked in their partner. While doing

this, it is important that they focus on events that are distinct, positive, and occur in a particular order. Second, the couples recalled the romantic periods of their relationships and described long-neglected behaviours that expressed the care they showed each other at that time. Finally, the couples described caring and affectionate behaviours that they always wanted from each other but never expressed. While doing this, they benefited from their relationship vision or previous experiences. At the end of the session, the couples scored everything they wrote in the activity form according to their own order of importance and exchanged their lists with their partners and marked the items they did not want to do.

Session 6: “You’re welcome”

In this session, the couples were informed about the importance of understanding each other’s deepest needs in order to increase their trust and commitment by increasing their attentive behaviour towards each other with unexpected pleasures. Thus, the couples were given the opportunity to change their behaviours in line with their desires and to ease their resistance against each other. It was underlined that the couples should not share their lists with their partners in the surprise list activity and it was stated that they should create the list by observing the wishes and desires of their partners very carefully and by catching clues. The activity forms were handed out and the necessary instructions were given. The couples did not make any sharing because this activity should be kept confidential. The group leader moved on to another activity after the surprise list activity. The purpose of this activity, called “Stretching”, is to train partners about their deepest needs and to create opportunities for them to change their behaviours accordingly. The first step in this activity is to identify the desires behind couples’ frustrations. The leader handed out the activity form to the couples and first asked them to list in detail all the behaviours that were bothering them. Stating that the behaviours they did not like and wrote down in the form were also their frustrations, the group leader asked them to write the desire underlying each frustration next to it and then a request for this desire to be accomplished under each desire. Group members completed the activity by writing their desires and requests under their frustrations. The group leader asked them to share the desires and requests they had written with their partners using Imago dialogue, to correct the negative or ambiguous requests, and then to return to their own lists and rate these desires and requests according to the degree of importance for them and then to exchange them with their partners and to rate the difficulties of fulfilling these desires and requests according to themselves.

Finally, the group leader asked the couples to hide their partners’ desires and requests and to try to make their partners happy by fulfilling those requests several times a week, starting with the easiest one. The group leader ended the session by asking them to write down the awareness they gained in the session and to communicate using Imago dialogue whenever they find the opportunity.

Session 7: “My anger is safe”

In this session, which aimed to enable the couples to express their anger and resentment towards each other in a safe and constructive environment, to teach them a method of coping with their anger and to teach them how to control their anger with Imago dialogue, the feeling of anger was addressed and the couples were asked to remember and share the cases of intense anger and the last thing they were angry with. The objective of the activity of taking under control is to provide a standard method for coping with their anger by enabling couples to express their anger and resentment towards each other in a safe and constructive environment. It is important that both couples use this technique.

Session 8: “Conscious marriage”

The aim of the last session is to make the group members aware of the changes they have experienced during the program process, to raise their awareness of conscious marriage and to make them understand the importance of couple dialogue. After receiving the feelings and thoughts about the program process from the volunteer participants, all the training sessions are briefly summarized, respectively. Group members are informed about what they will do after the program.

Results and Discussion

In the current study, Imago Relationship Therapy was discussed comprehensively and a group counselling program developed to increase marital adjustment and satisfaction of couples based on the Imago approach was included. In an experimental study (Güven, 2017), the program was applied to 12 married individuals for 8 weeks and it was observed that the marital adjustment and satisfaction scores of the group members increased. Comparison of the post-test scores of the experimental and control groups after the application revealed significant differences in favour of the experimental group in each of the marital adjustment and satisfaction scales. The difference between the two groups was found to be in favour of the experimental group in the retention tests. This difference can be considered as an indicator of the permanence of the program’s effect. In summary, based on the results obtained from the experimental study in which the program was tested, it can be said that the group counselling program based on the Imago approach to increase marital adjustment and satisfaction was effective.

When the relevant literature is examined, it is seen that studies focused on Imago Relationship Therapy support the effectiveness of the therapy. Almost all studies on the Imago approach have tested it on couples participating in the workshops developed by Harville Hendrix, the founder of Imago Therapy, for weekends and conducted by trained Imago therapists and have found it effective (Pitner, 1995; Beeton, 2006). In a qualitative study, Oh and Byun (2010) examined how participants involved in Imago couple therapy changed their perspectives on childhood wounds and the appearance of their partners. Oh, emphasizes that, after long research, each individual’s childhood

wounds and unmet needs can prominently shape any intimate relationship he/she will enter in the future (Oh, 2005).

Relationship enrichment programs aim to serve the needs of couples from a wide range of sadness levels, which is the main focus of Heller's (1999) research. Using both quantitative and qualitative methods in the study, Heller measured the impact of attitude, behaviour and perception in terms of couple harmony, couple trust and intimacy on 60 participants in a psycho-educational study based on Imago Relationship Therapy, called GTLYW (Getting the Love You Want). As a result of the measurements applied separately to men and women, both groups showed significant positive changes on all the dependent variables. As a result of retention tests, it was revealed that these gains lasted for a long time (Heller, 1999).

A peaceful family creates the infrastructure of a peaceful society, and a peaceful togetherness of the couples creates a peaceful family. In healthy marriages, the mental and physical health of partners and children is also good (Canel, 2011).

Imago Relationship Therapy is an approach to relationship counselling that offers some new ideas and methods. It combines several principles from different psychological therapeutic approaches in a unique approach. It is based on the belief that the relationship is bodily. It approaches the couple as a whole and all therapy is done when both partners are present. This approach uses some hands-on exercises to increase the emotional bond between partners and teach them new relationship and communication skills (Klerk, 2001). Practices are about creating "conscious marriage" where partners feel secure and passionate. This means their acquiring therapeutic methods, processes and skills that will enable them to create thoughtful, not reactive, relationships (Brown & Reinhold, 1999). Some aspects of Imago Relationship Therapy – for example, the exploration of painful past events – are also recommended for other uses, such as premarital counselling, in the hope that committed relationships will last forever (Slate et al., 2000).

Suggestions

During the application, it was observed that the active participation and efforts of both couples had a positive effect on their marital adjustment. In this context, more time can be devoted to sample activities in the sessions and couples can be given the opportunity to practice more during the session. Due to the limited national studies on the Imago approach, any kind of work to be done in this field will contribute to the development of the field. The relationship of the Imago approach with other concepts associated with marriage can be investigated. Group counselling program based on the Imago approach can also be applied to individuals in the premarital period and its effectiveness can be tested. Imago dialogue can be applied as a technique in all kinds of interpersonal communication issues, and its effect in other areas can also be tested. Imago dialogue which forms the basis of the Imago approach can be implemented

within the scope of school guidance and counselling services. The activities used in the counselling program with this group can also be used in family training. Awareness studies can be conducted to ensure that couples participate in such activities that improve marital adjustment.

Author Contribution

The author declares that no other author has contributed to the study and that he has read and approved the final version of the study.

Ethical Declaration

The authors declare that the current study is not subject to the approval of the ethics committee and that the rules set by the Committee on Publication Ethics (COPE) were followed throughout the study.

Conflict Statement

The author declares that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

References

- Akbulut, Z. (2018). *İmago Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamalarının Evli Çiftlerin Affetme ve Mutluluk Düzeyine Etkisi*. (Tez No: 529479). [Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi-İstanbul], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Beeton, T.A. (2006). *Dyadic Adjustment and the Use of Imago Skills Among Past Participants of the "Getting the Love You Want" Workshop for Couples*, Doctoral Dissertation, Walden University.
- Brown, R. and Reinhold, T. (1999). *Imago Relationship Therapy: An Introduction to Theory and Practice*, John Wiley & Sons Inc. New York.
- Canel, A.N. (2011). *Evlilik ve Aile Hayatı*, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Aile Eğitim Programı, Ankara.
- Flemke, K.R. ve Protinsky, H. (2003) Imago Dialogues: Treatment Enhancement with EMDR, *Journal of Family Psychotherapy*, 14:2, 31-45. https://doi.org/10.1300/J085v12n04_01
- Güven (2017). *İmago Yaklaşımına Dayalı Grupla Psikolojik Danışma Uygulamasının Çiftlerin Evlilik Doyumuna ve Uyumuna Etkisi*. (Tez No: 454685). [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi-Sakarya], Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Heller, B.C. (1999). *An Evaluation Of Imago Relationship Therapy Through Its Use in the Getting The Love You Want Workshop: A Quantitative/Qualitative Assessment*, Saybrook Graduate School and Research Center, Doctor of Philosophy in Psychology.
- Hendrix, H. (1996). The Evolution of Imago Relationship Therapy: A Personal and Theoretical Journey. *The Journal of Imago Relationship Therapy*, 1, 1-18. <http://imagoslovenija.si/wp-content/uploads/2011/02/theevolutionofirt.pdf>
- Hendrix, H. and Hunt, H.L. (2013), *Making Marriage Simple*, Harmony Books, New York.
- Hendrix, H. (2008). *Hakettiğiniz Aşkı Yaşayın- Çiftler İçin Rehber Kitap*, (Çev. Z. Dinçerler), Sistem Yayınları.
- Hendrix, H., and Hunt, H. L. (2001), *Ailede İyileştirici Sevgi*, (Çev. A. Çakır), Kaknüs Yayınları.
- Imago Relationships International (IRI) (2015). *Hakettiğiniz Aşkı Yaşayın Çift Atölye Kitapçığı*, (Çev. Ed. Evlilik Terapileri Enstitüsü), Mayıs, İstanbul.
- Imago Relationships International (IRI) (2014). *Imago Klinik Eğitim Klavuzu*, (Çev. Ed. Evlilik Terapileri Enstitüsü), Haziran, İstanbul.
- Johnson, R.A. (2001). *Biz Romantik Aşkın Psikolojisi*, (Çev.I. Kür), İstanbul: Okuyanıs.
- Klerk, J.H. (2001). *Imago Relationship Therapy and Christian Marriage Counseling*, Master Dissertation, Practical Theology, Theology Seminary Auckland Park & The Rand Afrikaans University.
- Luquet, W. (2007), *Short-Term Couples Therapy-The Imago Model in Action*, Second Edition, New York.: Routledge Taylor&Francis Group.
- Oh, J.E (2005). Impact of Childhood Wounds on Couple Relationship, *The Korea Journal of Counseling*, Vol. 6, No. 3, 1055-1070.
- Oh, J.E. and Byun B.S. (2010). A Phenomenological Study on the Change in Spouse Image and Perception of Childhood Wounds Through Imago Relationship Therapy, *Journal of Human Understanding and Counseling*.
- Pitner, G.D. (1995). *The Effects of A Couples' Weekend Workshop Experience On Marital Satisfaction And Relationship Change*. Doctoral Dissertation, University of South Carolina.
- Robbins, C.A. (2005). ADHD Couple and Family Relationships:Enhancing Communication and Understanding Through Imago Relationship Therapy, *JCLP*, Vol. 61(5), 565–577. <https://doi.org/10.1002/jclp.20120>
- Sinkjær, J.S. (1997). Fra Barn Til ægtef ælle, *Psykoog Nyt*, (20), p.8.
- Slate, E.S., Peterson, C. ve Soucar, E. (2000). Letter to The Editor, *Psychotherapy*, Volume 37, Spring, Number 1.

TÜİK (2022). *Evlenme ve Boşanma İstatistikleri*, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2021-> adresinden 23 Ocak 2023 tarihinde alındı.

Zielinski, J.J. (2000). An Imago Reply, *Psychotherapy*, Volume 37, Spring, Number 1.

Zielinski, J.J. (1999). Discovering Imago Relationship Therapy, *Psychotherapy*, Volume 36, Spring, Number 1.

Genişletilmiş Özet

Evlilik, araştırmacıların üzerinde yoğun çalıştığı konulardan biridir. Ömür boyu sürecek bir beraberlik istemi ile çıkılan bu yolculukta zaman zaman sorunlar yaşanabilir. Bu sorunların sağlıklı bir şekilde çözümlenebilmesi çiftlerin bu niyette olmasına ve gereken çabayı göstermesine bağlıdır. Bu süreç çiftler için gerek fiziksel gerek duygusal olarak yıpratıcı ve yorucudur. Çözümlemeyen durumlarda ise sonuç maalesef ayrılık olabilmektedir. Ülkemizde, boşanma sorununun özellikle son yıllarda büyük bir artış göstermesi ve bu durumun toplumsal bir sorun olarak gündeme gelmesi, konuyla ilgili daha kapsamlı araştırmalar yapılması ve sorunun çözümüne yönelik çalışmalar yapılması bakımından önem taşımaktadır.

Boşanan çiftlerin sayısı 2020 yılında 136 bin 570 iken 2021 yılında 174 bin 85 olmuştur. Bin nüfus başına düşen boşanma sayısını ifade eden kaba boşanma hızı 2021 yılında binde 2,07 olarak gerçekleşmiştir (TÜİK, 2022). Boşanma kararının yanında boşanmayan ancak evliliklerinde sürekli çatışma yaşayan çiftler de azımsanmayacak sayıdadır. Bu nedenle evlilikte sevgi bağlarının kuvvetlendirilmesi, yaşanan problemlerin en aza indirilmesi ve evlilik ilişkisinin kalitelendirilmesi amacıyla yapılan programlar, beden ve ruh sağlığı açısından son derece önem taşımaktadır. Evliliğe dair sorunlar önlenmediği takdirde, eşler arasındaki huzursuzluk ve uyumsuzluk, sadece çiftlerin kendilerini etkilememekte, aynı zamanda çocukları ve hatta yakın çevreyi de olumsuz etkilemektedir.

Özellikle yurt dışında evliliği geliştirici çalışmalar bir hayli fazla olsa da ülkemizdeki çalışmalar yetersizdir. Yurt dışında giderek ilgi gören İmago İlişki Terapisi'ni ülkemizde ilk çalışan Güven'in (2017) çalışmasının hem İmago İlişki Terapisi'ni Türk kültürüne kazandırması bakımından hem de alanda çiftlere yönelik evlilikte yaşanan sorunların kaynağına inmesi ve evlilik ilişkisine farklı bir bakış açısı getirmesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu derleme çalışmasının amacı, evlilik ilişkisini geliştirmede İmago İlişki Yaklaşımı'nı tüm yönleriyle alanyazın ışığında ele almaktır. Çalışmada, imago kavramı, imago teorisi, İmago İlişki Terapisi'nin temelleri, çocukluk yaraları, romantik aşk, güç mücadelesi, terapinin amacı, terapistin rolü ve imago diyalogu detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Çalışmanın sonunda da araştırmacı tarafından ilk kez

Türk kültüründe uygulanan, 8 oturumluk İmago yaklaşımına dayalı evlilik uyumu ve doyumunu artırmak amacıyla hazırlanmış grupla psikolojik danışma programına yer verilmiştir. Program deneysel bir çalışmada 12 üyenin yer aldığı bir grupta uygulanmış ve etkili bulunmuştur (Güven, 2017). Bu program, 8 oturumdan oluşan kapalı grup olarak tasarlanmış bir psikolojik danışma grubudur. Programın planlama sürecinde grupla psikolojik danışma sürecinin ve İmago Terapi sürecinin aşamaları birlikte yer almaktadır. Bu bağlamda program, çiftlerin evlilik doyumlarını ve uyumlarını artırmalarına yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır. Program ile ulaşılmak istenen diğer amaçlar; çiftlerin ilişki vizyonu geliştirmelerine yardımcı olmak, çocukluk yaralarını ve hayal kırıklıklarını anlamalarını sağlamak, ebeveynlere ve eşlere profil oluşturmak, çift diyalogunu öğretmek, öfkeyi çözümlmek, kontrol altında tutmayı ve kendini yatıştırılmayı deneyimlemek, şefkati ve takdiri ifade etmelerini sağlamak ve gelecekteki ilişki hayalini geliştirmektir. Program planlanmış ve yapılandırılmış etkinliklerden oluşan, çiftlerin duygu ve düşüncelerini paylaştığı bir programdır. Program İmago İlişki Yaklaşımı'na dayalıdır. Program hazırlanırken evlilik doyumunu ve evlilik uyumu ile ilgili yurtiçi ve yurtdışı yayınlar, kitaplar ve konuyla ilgili programlar incelenmiş ve İmago terapi ile ilgili yerli ve yabancı kaynaklardan faydalanılmıştır. Program, çiftlerin kendilerini ve birbirlerini tanımalarına, birbirlerinden beklentilerini ve sorunlarının kaynağını fark etmelerine, doğru iletişim yollarıyla aralarındaki etkileşimi artırmalarına, birbirlerine karşı sevgi ve şefkat geliştirmelerine fırsat veren bir yapıda hazırlanmıştır. Programda yer alan etkinlikler geliştirici ve önleyici niteliktedir. Oturumlar 90-120 dakika arasında sürmektedir. Uygulama sonrasında deney ve kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılması, evlilik uyum ve doyum ölçeklerinin her birinde deney grubu lehine anlamlı farklılıklar göstermiştir. İki grup arasındaki farkın, izleme testlerinde de deney grubu lehine olduğu bulunmuştur. Bu farklılık, programın etkisinin kalıcılığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Özetle, programın test edildiği deneysel çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak, evlilik uyumunu ve doyumunu artırmaya yönelik İmago İlişki Yaklaşımı'na dayalı grupla psikolojik danışma programının etkili olduğu söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde yapılan araştırmaların da İmago İlişki Terapisi odaklı çalışmaların etkili olduğunu destekler niteliktedir. İmago yaklaşımıyla ilgili yapılan hemen hemen tüm çalışmalar İmago Terapi'nin kurucusu Harville Hendrix'in hafta sonları için geliştirdiği ve bunun eğitimini almış İmago terapistleri tarafından yapılan atölye çalışmalarına katılan çiftler üzerinde sınanmış ve etkili bulunmuştur (Pitner, 1995; Beeton, 2006).

İmago İlişki Terapisi, ilişki danışmanlığına bazı yeni fikirler ve yöntemler sunan bir yaklaşımdır. Farklı psikolojik yaklaşımlardan birkaç ilkeyi eşsiz bir yaklaşımda birleştirmektedir. İlişkinin bedensel olduğu inancına dayalıdır. Çiftlere bir bütün olarak yaklaşmaktadır ve tüm terapi her iki partnerin de hazır bulunması durumunda yapılmaktadır. Bu yaklaşım, eşler arasında duygusal bağı artırmak, onlara yeni ilişki ve iletişim yetenekleri öğretmek için bazı uygulamalı egzersizler kullanmaktadır

(Klerk, 2001). Uygulamalar, eşlerin kendilerini güvenli ve tutkulu hissedecekleri “bilinçli evlilik” oluşturmak konusundadır. Bu, tepkici değil düşünceli ilişkiler oluşturmalarını sağlayacak terapötik yöntem, süreç ve beceri elde etmeleri anlamına gelir (Brown & Reinhold, 1999). İmago İlişki Terapisi'nin bazı boyutları – örneğin, acı verici geçmiş olayların keşfi – adanmış ilişkilerin sonsuza kadar sürmesi umuduyla evlilik öncesi danışmanlık gibi diğer kullanımlar için de önerilmektedir (Slate ve diğ., 2000).

Uygulama esnasında çiftlerin her ikisinin de aktif katılımı ve çabalarının çiftlerin evlilik uyumlarına olumlu etkisi gözlenmiştir. Bu kapsamda oturumlarda örnek etkinliklere daha fazla zaman ayrılabilir ve çiftlere oturum esnasında daha fazla uygulama yapma fırsatı verilebilir. Yurtiçinde İmago yaklaşımı ile ilgili çalışmaların sınırlılığı nedeniyle bu alanda yapılacak her türlü çalışma bu alanın ilerlemesine katkı sağlayacaktır. İmago yaklaşımının evlilikle ilişkilendirilen diğer kavramlarla ilişkisi araştırılabilir. İmago yaklaşımına dayalı grupla psikolojik danışma programı evlilik öncesi dönemde bulunan bireylere de uygulanıp etkililiği test edilebilir. İmago diyalogu kişiler arası her türlü iletişim konularında bir teknik olarak uygulanabilir, diğer alanlardaki etkisi de sınanabilir. İmago yaklaşımının temelini oluşturan imago diyalogu okulların rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri kapsamında uygulanabilir. Bu grupla psikolojik danışma programında kullanılan etkinlikler aile eğitimlerinde de kullanılabilir. Alanda çalışan uzmanların bilhassa evlilik uyumunu geliştirici bu tür faaliyetlere çiftlerin birlikte katılımının sağlanması için farkındalık çalışmaları yapılabilir.