



Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi
tarafından yayımlanan uluslararası
hakemli bir dergidir.



Erciyes Journal of Education

Erciyes Eğitim Dergisi

Volume 7, Number 2
Oct. 2023

e-ISSN: 2602-3512



Baş Editor:
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

Editör:
Doç. Dr. Ebru EZBERCİ ÇEVİK

Editör Yardımcısı:
Dr. Öğr. Üyesi Dürdane TOR

Dergi Hakkında / About the Journal

Erciyes Eğitim Dergisi (EED)

Sahibi

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına
Prof. Dr. İbrahim BAYAZIT (Dekan)

Editörler

Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR (Baş Editör)
Doç. Dr. Ebru EZBERCİ ÇEVİK (Editör)

Editör Yardımcısı

Dr. Öğr. Üyesi Dürdane TOR

Danışma Kurulu (Alfabetik Sırayla)

Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Prof. Dr. İsmail ÇAKIR
Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ
Doç. Dr. Oktay KIZKAPAN
Doç. Dr. Mustafa ULUTAŞ
Doç. Dr. Merve MÜLDÜR
Doç. Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU
Doç. Dr. Ela Ayşe KÖKSAL
Doç. Dr. Ayşe SERT ÇIBIK
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KARNAS
Dr. Öğr. Üyesi Hatice ÇİLSALAR SAĞNAK

Yabancı Dil Editörleri

Doç. Dr. Erdem AKBAŞ (1)
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet ŞAHAN (3)

Redaksiyon

Doç. Dr. Erol AKSOY
Arş. Gör. Leyla ÇİMEN
Arş. Gör. Sercan Volkan ŞAHİN

Mizanpaj

Doç. Dr. Ebru EZBERCİ ÇEVİK (Gözden Geçirme)
Dr. Öğr. Üyesi Dürdane TOR (Gözden Geçirme)
Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR (Gözden Geçirme)
Arş. Gör. Leyla ÇİMEN
Arş. Gör. Sercan Volkan ŞAHİN

Erciyes Journal of Education (EJE)

Owner

On Behalf of Erciyes University Faculty of Education
Prof. Dr. İbrahim BAYAZIT (Dean)

Editors

Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali BAHAR (Chief Editor)
Assoc. Prof. Dr. Ebru EZBERCİ ÇEVİK (Editor)

Executive Editor

Assist. Prof. Dr. Dürdane TOR

Advisory Board (in Alphabetical Order)

Prof. Dr. Tuba ÇENGELCİ KÖSE
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ
Prof. Dr. İsmail ÇAKIR
Prof. Dr. Hüseyin AKKUŞ
Assoc. Prof. Dr. Oktay KIZKAPAN
Assoc. Prof. Dr. Mustafa ULUTAŞ
Assoc. Prof. Dr. Merve MÜLDÜR
Assoc. Prof. Dr. Hafife BOZDEMİR YÜZBAŞIOĞLU
Assoc. Prof. Dr. Ela Ayşe KÖKSAL
Assoc. Prof. Dr. Ayşe SERT ÇIBIK
Assist. Prof. Dr. Mustafa KARNAS
Assist. Prof. Dr. Hatice ÇİLSALAR SAĞNAK

Foreign Language Editors

Assoc. Prof. Dr. Erdem AKBAŞ (1)
Assist. Prof. Dr. Ahmet ŞAHAN (3)

Redactor

Assoc. Prof. Dr. Erol AKSOY
Res. Assist. Leyla ÇİMEN
Res. Assist. Sercan Volkan ŞAHİN

Layout

Assoc. Prof. Dr. Ebru EZBERCİ ÇEVİK (Review)
Assist. Prof. Dr. Dürdane TOR (Review)
Assoc. Prof. Dr. Mehmet Ali BAHAR (Review)
Res. Assist. Leyla ÇİMEN
Res. Assist. Sercan Volkan ŞAHİN

Sekretarya

Arş. Gör. Yeliz ABBAK
Arş. Gör. Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

e-ISSN: 2602-3512

DİZİNLER: DOAJ, ERIH PLUS, NSD, Index Copernicus, EZB, DRJI

Secretariat

Res. Assist. Yeliz ABBAK
Res. Assist. Yüksel Büşra YÜKSEL AYKANAT

e-ISSN: 2602-3512

INDEX: DOAJ, ERIH PLUS, NSD, Index Copernicus, EZB, DRJI

EJE yılda iki defa (Mayıs ve Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. *EJE is published two times in a year. This journal is an international peer-reviewed journal.*

ULUSLARARASI BİLİM / HAKEM KURULU / INTERNATIONAL SCIENCE / REVIEW BOARD

- Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ahmet ŞİMŞEK, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye
Dr. Aimee FRIER, Florida State University, USA
Dr. Aleksandra VRANES, University of Belgrade, Serbia
Dr. Ali GÖÇER, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ali YILDIRIM, Göteborgs University, Switzerland
Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University, USA
Dr. Algeless Milka PEREIRA MEIRELES da SILVA, Federal University of Piauí, Brasil
Dr. Aysel ÇOBAN, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ayşin KAPLAN SAYI, Bahçeşehir Üniversitesi, Türkiye
Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Cemalettin IŞIK, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Chun-Yen CHANG, National Taiwan Normal University, Taiwan
Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Danie ROBERTS-DAHM, University of Massachusetts Boston, USA
Dr. E. Wayne ROSS, University of British Columbia, Canada
Dr. Ercan KİRAZ, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Dr. Ergün ÖZTÜRK, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Düzce Üniversitesi, Türkiye
Dr. Feride BACANLI, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Filiz KESER ASCHENBERG, University for Continuing Education Krems, Austria
Dr. Firdevs GÜNEŞ, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gabriella AGRUSTI, Lumsa University, Italy
Dr. Galip YÜKSEL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hasan KAYA, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye
Dr. İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU, Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Türkiye
Dr. Jason HARSMAN, University of Iowa, USA
Dr. Katarzyna POTYRALA, Pedagogical University of Cracow, Poland
Dr. Kudret ALTUN, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye
Dr. Merve MÜLDÜR, Süleyman Demirel Üniversitesi, Türkiye
Dr. Monica GONZALEZ SMITH, University of Hawai'i at Manoa, USA
Dr. Mustafa BEKTAŞ, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Mustafa ÖZTÜRK, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Dr. Nana OSAFO ACQUAH III, University of Cape Coast, Ghana
Dr. Önder ÇAĞIRAN, Erciyes Üniversitesi, Türkiye
Dr. Penelope HARNETT, University of the West of England, UK
Dr. Salih ŞAHİN, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Üniversitesi, Türkiye
Dr. Sevcan HAKYEMEZ-PAUL, University of Turku, Finland
Dr. Sevilay KILMEN, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Türkiye Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Dr. Seyit ATEŞ, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Timothy RASINSKI, Kent State University, USA
Dr. Tuncay AYAS, Sakarya Üniversitesi, Türkiye
Dr. Tyler HICKS, The University of Kansas, USA
Dr. Yeliz TEMLİ DURMUŞ, Uşak Üniversitesi, Türkiye
Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER, Hakkâri Üniversitesi, Türkiye

BU SAYININ ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS OF THIS ISSUE

Dr. Semra DEMİR BAŞARAN - Erciyes Üniversitesi
Dr. Naime ELCAN KAYNAK - Erciyes Üniversitesi
Dr. Gürkan MORALI - Erciyes Üniversitesi

BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

Dr. Ahmet AYKAN - Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Ahmet BAŞKAN - Hitit Üniversitesi
Dr. Bilal Ferhat KARADAĞ - Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Cafer ÇARKIT - Gaziantep Üniversitesi
Dr. Çiğdem APAYDIN - Akdeniz Üniversitesi
Dr. Fazilet Özge MAVİŞ SEVİM - Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Gamze KASALAK - Akdeniz Üniversitesi
Dr. Güler GÖÇEN KABARAN - Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Özge Ceren ÇELİK - Gazi Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

Araştırma / Research

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Tematik Deyimler Sözlüğünün
Uluslararası Öğrencilerin Deyim Öğrenme Süreçlerine Etkisi
*The Effect of the Thematic Idioms Dictionary Prepared for Teaching Turkish as a Foreign Language on
the Idiom Learning Process of International Students* 41-57
Deniz TOĞRUL ve Tayfun HAYKIR

Araştırma / Research

- eTwinning Projelerinin Mesleki Yeterliklere Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin
İncelenmesi
*Teachers' Opinions about the Contribution of eTwinning Projects on Their Professional
Competencies* 58-78
Nebile USLU KAPLAN ve Muhammet Fatih ALKAN

Araştırma / Research

- Dijital Kaynak Tasarımlarının Tipografik Özellikleri ve Dijital Okuryazarlık
Typographic Features of Digital Resources Designs and Digital Literacy 79-104
Faruk DURSUN

- Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öz Algılarının Değerlendirilmesi
(Kayseri İli Örneği)
*Evaluation of Teachers Self- Perceptions Regarding Burnout Levels (Case of Kayseri
Province)* 105-125
Mustafa KOCAKAYA ve Oksana MANOLAVA YALÇIN

Değerli Okurlarımız,

Devletimizin kurucusu ve Başöğretmen'imiz Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ün *"Hayatta en hakiki mürşit ilimdir, fendir. İlimden ve fenden başka yol aramak gaflettir, dalalettir, cehalettir."* özdeyişini kendine ilke edinen ve kurumsallaşmada önemli bir noktaya erişen Erciyes Eğitim Dergisi-Erciyes Journal of Education (EJE), özverili kadrosunu daha da güçlendirmektedir. Bu sayıdan itibaren Dergimizin var olan İstatistik Editörleri ekibine Prof. Dr. Mustafa Çelebi ve Dr. Gökhan Kumlu dâhil olurken Arş. Gör. Sercan Volkan Şahin Dil Editörleri arasındaki yerini almıştır. Ekibimize yeni katılan uzmanlara yeniden *"Hoş geldiniz!"* diyoruz.

EJE ekinin büyük bir özveri ve titizlikle yürüttüğü inceleme ve değerlendirme süreci sonunda *"Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Hazırlanan Tematik Deyimler Sözlüğü'nün Uluslararası Öğrencilerin Deyim Öğrenme Süreçlerine Etkisi"*, *"eTwinning Projelerinin Mesleki Yeterliklere Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi"*, *"Dijital Kaynak Tasarımlarının Tipografik Özellikleri ve Dijital Okuryazarlık"* ve *"Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öz Algılarının Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)"* adlı araştırmaları okurlarımıza sunduk. Her biri çok kıymetli bu çalışmaların ilgili alanlara katkı sağlamasını ümit ediyoruz.

Dergimizin bu sayısı, Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yaşına girmesinin sevincini yaşadığımız günlere denk geldi. En büyük eseri olarak Türkiye Cumhuriyeti'ni, manevi miras olarak da bilim ve aklı gösteren Mustafa Kemal Atatürk'ün işaret ettiği yol üzerinde ilerleme azmine olmanın kıvancı içinde en büyük bayramımızı kutladık. Bu vesileyle, Dergimizin bu sayısını Türkiye Cumhuriyeti'nin 100. yaşına ithaf ediyoruz.

Bizlere bu devleti ve vatani emanet eden başta Aziz önderimiz Atatürk ve silah arkadaşlarını, aramızdan ayrılan bütün gazi ve şehitlerimizi, bütün bilim adamlarımızı minnetle ve şükranla yad ediyoruz, ruhları şad olsun!

Türkiye Cumhuriyeti ilelebet payidar olsun!

Saygılarımızla.

Doç. Dr. Mehmet Ali BAHAR

EJE Baş Editörü

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi İçin Hazırlanan Tematik Deyimler Sözlüğünün Uluslararası Öğrencilerin Deyim Öğrenme Süreçlerine Etkisi*

Deniz Toğrul 
Millî Eğitim Bakanlığı

Tayfun Haykır 
Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde oldukça önemli olan deyimlerin kolay ve kalıcı bir biçimde öğretilmesinin sağlanması için tematik bir sözlük hazırlanarak bu sözlüğün Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin deyim öğrenmelerine katkısını incelemektir. Bu amaçla araştırma iki bölüme ayrılmış ve birinci bölümde uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin tematik deyimler sözlüğü hakkındaki görüşleri içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmaya katılan toplam 30 öğreticiden ($f=23$) öğretici sıklıkla, uluslararası öğrencilere deyimlerin öğretilmesinde var olan deyimler sözlüğünün yetersiz kaldığını ve tematik bir deyimler sözlüğüne ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmanın ikinci bölümünde ise Türkiye’deki uluslararası öğrencilere Türkçe öğretilen kurumlarda okutulan ders kitabı setlerinden biri olan Yeni İstanbul incelenmiş ve bu kitap setinde yer alan deyimlerden oluşan bir tematik deyimler sözlüğü hazırlanmıştır. Daha sonra söz konusu deyimlerin bir kısmını içeren bir okuma metni belirlenmiştir. Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Dil Öğretim, Uygulama ve Araştırma Merkezi (DİLMER)’nde öğrenim gören 10’u deney, 10’u da kontrol grubu olmak üzere toplam 20 uluslararası öğrenci seçilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilere öncelikle deyimler hakkında hazırlanan başarı testi ön-test olarak uygulanmış daha sonra deney grubu için belirlenen metin, ders materyali olarak kullanılmıştır. Ders esnasında araştırma için hazırlanan tematik deyimler sözlüğü ile deyimlerin anlamlarının öğretilmesi sağlanmıştır. Kontrol grubuna ise aynı metin ile ders işlenirken alfabetik deyimler sözlüğü ile deyimler öğretilmeye çalışılmıştır. Sonrasında her iki gruba da deyimler başarı testi son test olarak uygulanmıştır. Sonuçlar SPSS 26.0 programı ile t testi yapılarak analiz edilmiş ve uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi için hazırlanan tematik deyimler sözlüğünün alfabetik deyimler sözlüğüne göre daha kalıcı öğrenmeye imkân sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimi, söz varlığı, deyimler, tematik deyimler sözlüğü.



Erciyes Üniversitesi Eğitim
Fakültesi

Sorumlu Yazar:
Deniz TOĞRUL



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 10.08.2023

Kabul : 09.10.2023

Yayınlanma : 30.10.2023


Önerilen Atf

Toğrul, D. ve Haykır, T. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanan tematik deyimler sözlüğünün uluslararası öğrencilerin deyim öğrenme süreçlerine etkisi. *Erciyes Journal of Education*, 7(2), 41-57. <https://doi.org/10.32433/eje.1340943>

* Bu çalışma birinci yazar tarafından ASES V. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildirdiden üretilmiştir.

1. Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, toğrul.deniz@hbv.edu.tr
2. Doç. Dr., Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, tayfun.haykır@hbv.edu.tr

The Effect of the Thematic Idioms Dictionary Prepared for Teaching Turkish as a Foreign Language on the Idiom Learning Process of International Students*

Deniz Toğrul 

Ministry of National Education

Tayfun Haykır 

Ankara Hacı Bayram Veli University

ABSTRACT

The aim of this research is to prepare a thematic dictionary in order to ensure easy and permanent teaching of idioms, which have an important place in teaching Turkish as a foreign language, and to examine the contribution of this dictionary to the idiom learning of international students learning Turkish in Turkey. For this purpose, the research is divided into two parts and in the first part, the views of the teachers who teach Turkish as a foreign language about the thematic idioms dictionary were analyzed by content analysis method. Out of a total of 30 teachers ($f=23$) who participated in the research, the instructor frequently stated that the existing idioms dictionary was insufficient in teaching idioms to international students and they needed a thematic idioms dictionary. In the second part of the research, Yeni Istanbul, one of the textbook sets taught in Turkish-taught institutions for international students in Turkey, was examined and a thematic idioms dictionary consisting of the idioms in this book set was prepared. Then, a reading text containing some of the idioms in question was determined. A total of 20 international students, 10 in the experimental group and 10 in the control group, studying at Ankara Hacı Bayram Veli University Language Teaching, Application and Research Center (DİLMER) were selected. First of all, idioms and achievement test were applied as a pre-test to the students included in the research, and then the text determined for the experimental group was used as the course material. During the lesson, the meanings of idioms were taught with the thematic idioms dictionary prepared for the research. On the other hand, while the control group was taught with the same text, idioms were taught using an alphabetical dictionary of idioms. Then, the idioms achievement test was applied to both groups as a post-test. The results were analyzed by performing a t test with the SPSS 26.0 program and it was concluded that the thematic idioms dictionary prepared for teaching Turkish as a foreign language ensures more permanent learning than the alphabetical idioms dictionary.

Keywords: Teaching Turkish as a foreign language, vocabulary, idioms, thematic idioms dictionary



Erciyes University Faculty of Education

Corresponding Author:
Deniz TOĞRUL



Type: Research

Article History

Received : 10.08.2023

Accepted : 09.10.2023

Published : 30.10.2023

Suggested Citation

Toğrul, D. and Haykır, T. (2023). The Effect of the thematic idioms dictionary prepared for teaching Turkish as a foreign language on the idiom learning process of international students. *Erciyes Journal of Education*, 7(2), 41-57. <https://doi.org/10.32433/eje.1340943>

* This study was produced from the paper presented by the first author at the ASES 5th International Educational Sciences Conference.

1. Teacher, Ministry of Education, togrul.deniz@hbv.edu.tr

2. Assoc. Prof., Ankara Hacı Bayram Veli University, tayfun.haykır@hbv.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Today, due to increasing migrations, the removal of borders in the globalized world with the advancement of technology and similar reasons, second language learning has become quite widespread and a need. In the research on the needs analysis of language learners, students learning Turkish in Turkey have reached the conclusion that they want to learn the language for reasons such as trading, studying, finding a job and continuing their daily life communication (Çalışkan and Çangal, 2013). Although there are different reasons for learning a language, the methods, techniques and language learning processes in language learning go in the same direction. For this reason, people generally try to learn a language by going to foreign language courses, language centers or the country where the language they want to learn is spoken. Foreign language programs usually include the acquisition of language skills, vocabulary teaching and grammar teaching, and language teaching institutions try to equip students with these language skills and components. Achievements in Turkish teaching programs to foreigners are also included under separate headings as basic language skills (Avrupa Ortak Çerçeve Metni, 2021; Türk Maarif Vakfı, 2019), but vocabulary teaching, idiom-proverb teaching are offered within the sub skills? Not under any heading. The importance of teaching idioms, proverbs and phrases in the teaching of foreign languages is an undeniable fact. Especially in the recent period, with the adoption of a more communicative approach in foreign language teaching, the teaching of idioms, which is indispensable for communication, has gained importance and various research and studies have been carried out on this subject. While native speakers have no problem making sense of idioms, foreign language learners may have difficulty making sense of the idioms they hear in the foreign language they have learned. Yavuz (2010) argues that the fact that idioms have too much space in daily conversations creates difficulties in foreign language learning and prevents the formation of communication in a foreign language in a healthy way, and therefore, idiom teaching is very important in language learning and should be emphasized with sensitivity. It is also known that there are differences in the textbooks prepared for the teaching of Turkish as a foreign language regarding the teaching of idioms. Hayran and Yazıcı (2020) examined the textbooks used for teaching Turkish to foreigners in their study. They concluded that there was no idiom commonality between the books and that the idioms used were generally the most used and most known idioms.

The most important innovation of technology for the field of education is undoubtedly Web 2.0 tools. According to Çelik (2021), Web 2.0 tools; It is a technology that offers the student the opportunity to learn individually but collaboratively in interactive environments, directing the student to design and produce. As a result of the Covid 19 outbreak, which started in Wuhan, China in 2019 and affected the whole world, the closure of schools and the transition to distance education increased the importance of both technology and Web 2.0 tools, and then Web 2.0 tools did not lose their importance and became even more important even if face-to-face education was switched back to schools (Çelebi and Satırlı 2021). The Thematic Idioms Dictionary prepared for this research was also prepared on the platform called "Story Jumper", a Web 2.0 tool for writing a book. This Web 2.0 tool allows people to both write their own books and read other books (Fansa, 2020). This platform, which can be accessed at <https://www.storyjumper.com> address, also helps collaborative learning and enables more than one person to write books together. On this platform, where Turkish and literature teachers in schools use to write stories, students can complete the unfinished book from the phone or computer they want by using the link address. In addition to ready-made templates for users, it directs students to think creatively with a system that allows users to make their own designs.

Purpose

The aim of this research is to prepare a thematic dictionary in order to ensure easy and permanent teaching of idioms, which have an important place in the teaching of Turkish as a foreign language, and to examine the contribution of this dictionary to the idiom learning of international students learning Turkish in Turkey.

Method

In this research, for a thematic dictionary of idioms, first of all, the opinions of the instructors who teach Turkish as a foreign language were taken with content analysis, one of the qualitative research techniques. Later, in order to examine the effect of the Thematic Idioms Dictionary prepared with the Web 2.0 tool "Story Jumper" in teaching Turkish to international students, a semi-experimental design with pre-test – post-test paired control group was used from among quantitative research techniques. Since both qualitative and quantitative models were used together in the research, the triangulation design of the mixed model was used. The variation pattern is also known as the "combined pattern" or "simultaneous pattern". In this pattern, it is to collect qualitative and quantitative data simultaneously and compare them when necessary to reveal their similar and different features (Şimşek and Yıldırım, 2021).

Findings

In this research, where mixed method was used, quantitative and qualitative data collection tools were used simultaneously. Semi-structured interview forms were prepared for the qualitative part of the research. These forms were filled in to the tutorials through the Google Form application and then confirmed by phone calls. For the quantitative part of the research, the idioms success test (Yılmaz, 2018), which were prepared and tested beforehand, were taken from two different field experts and 3 of the 13 questions were removed by considering the language levels of the students. This test was administered to the students as a pre-test at the beginning of the process and then as a post-test with a short reminder one week after the lecture.

In the qualitative part of the research, a thematic dictionary of idioms of the tutorials teaching Turkish as a foreign language was determined by the needs analysis content analysis method. In the quantitative section, the effect of the dictionary of thematic idioms on the success of students learning Turkish as a foreign language was measured by performing t- test with semi-experimental method.

Discussion & Conclusion

In this study, first of all, it was tried to determine whether there is a need for a thematic dictionary of idioms in teaching Turkish as a foreign language. For this purpose, the interview forms prepared by taking expert opinion were applied to a total of 30 tutorials working in two different language centers and it was revealed that the teachers needed a thematic dictionary of idioms in the vast majority ($f=23$) (76.3%). In the quantitative part of the research, a previously prepared and applied idioms test was adapted to the research by reducing the questions and applied to both the experimental and control groups first as a pre-test and after it was concluded that there was no significant difference between the two groups, the control group was taught the idioms in the text titled "Cinema" in the textbook New Istanbul Turkish for Foreigners. Subsequently, the same statements were applied as a success test post-test. In the experimental group, after the same test was applied as a pre-test, the course in the control group was processed, but the dictionary of thematic idioms prepared by the researchers was shared with the students in a way that they could access from their mobile phones and the idioms were taught by this method. Significant differences occurred at a high level between the experimental group and the control group in which the same test was applied as a post-test. The arithmetic mean of the correct number in the preliminary test decreased from

2.90 in the control group to 2.50 in the final test. This indicator showed that within a week after the lesson, this group experienced regression in their knowledge of idioms. In the experimental group, the arithmetic average, which was 3.20 in the preliminary test, increased to 8.80 in the last test. The 275% increase between the pre-test and the post-test showed that the idioms learned in the course covered with the Web 2.0 tool's dictionary of thematic idioms were more permanent. Based on the findings obtained because of the research, the suggestions on the subject can be listed as follows:

- Thematic idioms dictionary to be used in teaching Turkish as a foreign language can be organized as a book, e-book or as a Web 2.0 tool to cover all idioms and proverbs in Turkish, taking into account the basic language skills acquisitions and language levels.
- Instructors who teach Turkish as a foreign language can be provided with in-service training on this subject.
- Similar studies can be supported in TÖMER and DILMER within universities, especially Yunus Emre Institute, Maarif Foundation, Presidency of Turks Abroad and Related Communities.
- A course on preparing materials with Web 2.0 tools can be brought to undergraduate courses in Turkish language teaching.
- Preparing and using Web 2.0 tools in teaching Turkish as a foreign language can be added to undergraduate courses in Turkish language teaching.

Giriş

Günümüzde artan göçler, teknolojinin ilerlemesiyle küreselleşen dünyada sınırların kalkması ve benzer sebeplerden dolayı ikinci dil öğrenimi oldukça yaygınlaşmış ve bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Çalışkan ve Çangal (2013), dil öğrenenlerin ihtiyaç analizlerini konu aldıkları araştırmada Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin; ticaret yapma, eğitim görme, iş bulma ve günlük hayat iletişimlerine devam etme gibi sebeplerle dil öğrenmek istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. İpek ve Çelik (2019) ise yabancı dil öğrenmenin sadece ihtiyaçlar için değil kişiye fırsatlar sunan iş kapılarını da açacağını belirtmektedirler. Dil öğrenmenin farklı sebepleri olsa da dil öğrenimindeki yöntemler, teknikler ve dil öğrenme süreçleri aynı yönde ilerler. Bu sebeple insanlar genel olarak dil öğrenmek için ya yabancı dil kurslarına, dil merkezlerine yahut öğrenmek istedikleri dilin konuşulduğu ülkeye giderek dil öğrenmeye çalışırlar. Yabancı dil programlarında genellikle dil becerilerinin kazanımları, kelime öğretimi ve dil bilgisi öğretimi yer alır ve dil öğreten kurumlar bu kazanımları öğrencilere kazandırmaya çalışır. Yabancılar Türkçe öğretim programlarında da kazanımlar, temel dil becerileri olarak ayrı başlıklar altında (Avrupa Ortak Çerçeve Metni, 2021; Türk Maarif Vakfı, 2019), fakat kelime öğretimi, deyim-atasözü öğretimleri herhangi bir başlık altında değil kazanımların içinde verilmiştir.

Deyim, atasözleri ve kalıp ifadelerin öğretiminin yabancı dil öğretimindeki önemi yadsınamaz bir gerçektir. Özellikle son dönemde yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın daha çok benimsenmesiyle birlikte iletişimin vazgeçilmez olan deyim öğretimi de önem kazanmış ve bu konuda çeşitli araştırmalar, yapılmıştır. Dil ve kültürle alakalı tüm çalışma alanları insanların ulusal yapıları olan kimliklerini güçlendirecek özelliğe sahiptir. Halkın kendi sözlü kültür ürünü olan efsane, masal, mani, ninni, tekerleme, bilmece, atasözü ve tabii ki deyim gibi unsurlar dil vasıtasıyla aktarılan ve halkın kültürüne ait yapıların başında gelir. Bu söz varlığı içinde yer alan deyimler hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde önemli bir yer tutar. Deyim, bir anlatımı kuvvetlendirmek için mecaz veya gerçek anlamda kullanılan söz gruplarıdır (Sinan, 2008). Deyimlerin dil ve kültür arasında estetik bir köprü görevi üstlendiğini savunan Barutçu ve Açık (2018) deyimleri; mantık, deneyim ve muhakemenin en veciz anlatım unsurlarından biri olarak tanımlamışlardır. Bireyler, deyimlere günlük konuşmalarında sıklıkla yer verirler. Ana dili konuşurları deyimleri anlamlandırmakta sorun yaşamazken yabancı dil öğrencileri öğrendikleri yabancı dilde duydukları deyimleri anlamlandırmakta güçlük yaşayabilmektedir. Yavuz (2010); deyimlerin, günlük konuşmalarda fazla yer bulmasının yabancı dil öğreniminde zorluk çıkarıp yabancı dilde iletişimin sağlıklı bir şekilde oluşmasını engellediğini ve bu yüzden dil öğreniminde deyim öğretiminin çok önemli olduğunu ve üzerinde hassasiyetle durulması gerektiğini savunmaktadır. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyimlerin öğretilmesi için çeşitli teknikler, sözlükler ve oyunlar geliştirilmiştir. Örneğin Yılmaz, (2018) çalışmasında kendi geliştirdiği ölçme ve değerlendirme tekniklerinin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimindeki etkisini belirlemeyi amaçlamış ve hazırladığı teknikler konusunda uyguladığı öğrencilerden olumlu dönütler almıştır. Başka bir çalışmada Dalak, (2017) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimine katkısını incelemiş ve programların, sözlüklerin deyimleri öğretmek için yetersiz kaldığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan başka bir araştırmada araştırmacılar ikinci dil öğrenme stratejileri ve algılama farklılıklarını incelemiş, öğrencilerin en çok öğrenmekte zorlandıkları konulardan birinin de deyimler olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Zengin ve Seven, 2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için hazırlanan ders kitaplarında da deyim öğretimine dair farklılıkların olduğu bilinmektedir. Hayran ve Yazıcı (2020), hazırladıkları çalışmada yabancılar Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitaplarını incelemişler, kitaplar arasında deyim ortaklığı bulunmadığını ve kullanılan deyimlerin genellikle en çok kullanılan ve en çok bilinen deyimler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu durum deyim çeşitliliğini artırmak amacıyla yeni çalışmalar yapmak gerektiğini ortaya koymaktadır. Çağlak (2023) Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında hazırlanan ders kitaplarını deyimler açısından incelemiş ve bu kitaplarda deyim öğretiminin yetersiz kaldığı

sonucuna ulaşmıştır. Deyimler, günlük iletişim için önemli olmakla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en önemli hedeflerinden biri olan günlük konuşmalar konusunda kültürel etkileşim aracı görevi de görmektedir. Bu anlamda deyimler, atasözleri, ikilemeler vb. kalıp ifadeler yabancı dil öğretiminde olmazsa olmaz bir konumdur. Dalak'a (2017) göre bir dili ana dili olarak kullananların kullandıkları en önemli kültür göstergelerinden biri deyimlerdir. Deyimler ile o dil hakkında kültürel anlamda bilgiler elde edilebilir.

Deyimler, genellikle var oldukları dile mahsusturlar ve o dilin; ses, hece, kelime ve cümle yapıları ile yakından bağlantılıdır. Mutlu, (2016) hedef dil hakkında dil bilimsel ve kültürel anlamda bilgi sahibi olmak isteyen bir kişiye o dilin kalıp ifadelerine bakmasını önerir. Kalıp ifadeler (deyimler, atasözleri, ikilemeler... vb.) bir dil ile ilgili birçok açıdan ipuçları vermektedir. Bu sebeple Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde deyim öğretimi önemsenmeli ve bu konu hakkında çalışmalar yapılmalıdır. Deyimlerin etkili bir şekilde öğretilmesi için öğrencinin öğretim sürecine etkin katılımı sağlanmalı, öğrenci kendisini öğretimin merkezinde bulmalıdır. Öğrencinin bir kelimenin anlamını öğrenmesi ile bir deyim anlamını öğrenmesi tamamen farklı olduğu için kelime öğretir gibi deyim öğretmek yanlış olacaktır. Deyimler, genellikle diğer Türkçe öğretim tekniklerinde olduğu gibi temel dil becerileri yardımıyla öğrenciye sezdirilmeli ve öğrencinin öğrendiğini fark etmediği gizil öğrenme tekniği ile sağlanmalıdır (Kovalčiková, 2009).

Yabancı dil öğretiminde basitten zor ve karmaşığa, somuttan soyuta, yakın olandan uzak olana aşamaları ilke olarak dikkate alınmalıdır. Bu ilkeler yabancı dilde deyim öğretimi için de geçerli olduğu için çağrışım yoluyla deyim öğretimi seçeneği de bu konuda değerlendirilebilir. Ders kitaplarında genellikle deyim öğretimi kelime eşleştirme, boşluk doldurma gibi etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Demir ve Melanlıoğlu, 2011). Bu çalışmaların yetersiz olduğu ve deyim öğretiminin bağlamdan yola çıkılarak öğrenciye çağrışım yoluyla öğretilmesi gerektiği birçok çalışmada vurgulanmıştır (Barcin, 2018; Yavuz, 2010; İ. Yılmaz, 2018).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Deyim Sözlükleri

Türk Dil Kurumuna göre sözlüğün tanımı şöyledir: Bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat (TDK,2022). Lâtincede "sözlük" anlamına gelen "dictionnarium" sözcüğünün gerçek anlamının "ansiklopedi" olması da manidardır. (E. Yılmaz, 2017). Karadüz'e (2009) göre ise sözlük, öğrenme öğretme aracı olan, kültür birikimi aracı olan, dillerin söz varlıklarının en önemli kaynaklarıdır. Böler'e (2006) göre sözlük; dildeki kelimelerin tamamının söz varlığının, tanımlamalarının, yazılı- okunuşlarının, kökenlerinin, vurgulamalarının yer aldığı dilin en temel kitabıdır. Sözlük bu denli önemliyken Usta'ya (2010) göre 2000'li yılların ilk başlarında ticareten ilgi duyulmaya başlandıysa da sözlükçülük hakkında üniversitelerde ciddi çalışmalar yapılmamıştır. Türkçe sözlüklerin tarihinin çok eskilere dayanması bu gerçeği değiştirmemektedir.

Türklerin tarihteki siyasi ve askerî başarıları Türkçenin de merak edilen, öğrenilmeye ihtiyaç duyulan ve yaygın bir olmasına vesile olmuştur. Bundan dolayı Türkçe sözlükler hazırlamak elzem hâle gelmiştir. Bu bağlamda Türkçe sözlüklerin tarihî süreci incelendiğinde Kaşgarlı Mahmud'un Divanu Lügati't-Türk adlı eseri ilk Türkçe sözlük olarak ortaya çıkmaktadır. Öz'e (1996) göre Divanu Lügati't-Türk yazılırken Kaşgarlı Mahmud'un tüm Türk toplumlarını gezerek onların kullandıkları kelimeleri toplamasıyla bu sözlüğü yazması onun hem Türk kültürü hem de Türk dili açısından önemini artırmaktadır. İlk Türkçe sözlüğümüz aynı zamanda ilk yabancılar Türkçe öğretimi kitabı olarak kabul edilebilecek Divanu Lügati't-Türk'te madde başı kelimeler deyimler ve atasözleri yardımıyla gösterilmiştir (Kültürel, 2009). Divanu Lügati't-Türk'ten sonra 19. yüzyıla kadar deyimler, hazırlanan Türkçe sözlükler içerisinde diğer tanımlamaların arasında verilmiştir. 20. yüzyılda ise deyimler ve diğer kalıp ifadelerin açıklamalı hâlleri

Türkiye Türkçesi, Kırgız Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Başkurt Türkçesi vb. sözlüklerin içerisinde verilmiştir. 1965 yılında nihayet sadece deyimlerin, atasözlerinin anlamlarını içeren müstakil sözlükler hazırlanmıştır (Musaoğlu, 2009). Sadece deyimleri içeren bir sözlüğün hazırlanması dahi çok geç sayılabilecek bir tarihe rastlarken tematik bir deyimler sözlüğünün olmaması normal kabul edilmelidir.

Tarihteki ilk Türkçe sözlük kabul edilen Divanu Lügati't-Türk'te deyimlere yer verilmiş olması deyimlerin önemini bir kere daha göstermektedir. Daha sonrasında çeşitli deyim ve atasözleri sözlükleri üretilmiştir fakat bu atasözleri ve deyimler sözlükleri genel itibariyle alfabetik bir sıra izler, bundan dolayı hem ana dili olarak hem de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler için kullanılması görece zordur. Bu bağlamda bireyin herhangi bir tema ile ilgili deyimleri araması ve istediği deyimlere ulaşması için tematik deyimler sözlüğü ihtiyacı doğmuştur.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçları

Günümüzde teknoloji tüm alanlarda olduğu gibi eğitimde de önemli rol oynamaya başlamıştır. Artık bilgiye ulaşmak eskiye göre çok daha kolay, bilginin yayılması ise neredeyse ışık hızıyla gerçekleşmektedir. Teknolojinin eğitim alanı için en önemli yeniliği hiç şüphesiz Web 2.0 araçlarıdır. Çelik'e göre (2021) Web 2.0 araçları; öğrenciye etkileşimli ortamlarda bireysel ama işbirlikçi öğrenme fırsatı sunan, öğrenciyi tasarlamaya ve üretmeye yönlendiren bir teknolojidir. Eğitim alanında hayli popülerleşen ve kullanımı yaygınlaşan Web 2.0 araçları öğrencilerin eş zamanlı ortak ürünler almalarını sağlarken anlık geri dönüşlerle otokontrol yapmalarını da sağlamaktadır. Türk Millî Eğitim Bakanlığı da 2012 yılında teknolojinin eğitimdeki yerini ön plana alarak Fatih Projesini hazırlamış, pilot iller ve okullardan başlayarak bu teknolojinin ve Web 2.0 araçlarının kullanımını yaygınlaştırmayı hedeflemiştir (MEB, 2023).

2019'da Çin'in Wuhan şehrinde başlayıp tüm dünyayı etkisi altına alan Covid 19 salgını neticesinde okulların kapatılması ve uzaktan eğitime geçilmesi hem teknolojinin hem de Web 2.0 araçlarının önemini artırmış, daha sonra okullarda tekrar yüz yüze eğitime geçilmiş olsa Web 2.0 araçları önemini kaybetmeyerek daha da önemli hâle gelmiştir (Çelebi ve Satırlı, 2021). Web 2.0 araçları hayat boyu ve her yerde öğretimi desteklemektedir. Bu sayede öğrenciler nerede oldukları önemli olmadan eğitim alabilecek, içerik üretecek hâle gelmişlerdir. Ayrıca kâğıt israfını da aza indiren bu platformlar öğrencilere, kolay ulaşılabilirlikleriyle etkin öğrenme ortamları oluşturmaktadır.

İçinde bulunduğumuz zamanın bilgisayar ve teknolojiyle yakından ilgili öğrencilerinin dijital yerli olarak adlandırılmaları, yetişkinlerin ise dijital göçmen olarak isimlendirilmesi Web 2.0 araçları hakkında öğrencilerin yeterli bilgiye zaten sahip olduğunu, yetişkinlerin özellikle öğretmenlerin kendilerini bu konuda geliştirmeleri gerektiğinin göstergesidir (Elmas ve Geban, 2015). Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığının yardımıyla hazırlanacak hizmet içi eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırma için hazırlanan Tematik Deyimler Sözlüğü de bir kitap yazma Web 2.0 aracı olan "Story Jumper" adlı platformda hazırlanmıştır. Bu Web 2.0 aracı insanlara hem kendi kitaplarını yazma hem de başka kitapları okuma imkânı sunmaktadır (Fansa, 2020). <https://www.storyjumper.com> adresinden ulaşılan bu platform ayrıca iş birlikli öğrenmeye yardımcı olarak birden fazla kişinin beraber kitap yazabilmesini sağlamaktadır. Okullarda Türkçe, edebiyat öğretmenlerinin hikâye yazdırırken faydalandıkları bu platformda öğrenciler, bağlantı adresini kullanarak istedikleri telefon veya bilgisayardan yarım kalan kitabı tamamlayabilirler. Ayrıca kullanıcılar için hazır şablonların yanında kullanıcıların kendi tasarımlarını yapmalarına imkân sağlayan bir sistemle öğrenciler, yaratıcı düşünmeye yönlendirilirler. Araştırmanın alt problemleri aşağıda gösterilmiştir:

1. Türkiye'de uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin, deyim öğretiminde tematik deyimler sözlüğüne ihtiyaçları var mıdır?

2. Uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin tematik deyimler sözlüğü ihtiyaçları; cinsiyet, eğitim düzeyi ve meslekteki tecrübeleri gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?
3. Türkiye’de Türkçe öğrenen uluslararası öğrenciler, deyimleri öğrenirken herhangi bir sorun yaşamaktalar mıdır?
4. Belirlenen deyimleri, tematik deyimler sözlüğü aracılığıyla öğrenen uluslararası öğrenciler ile klasik sunum yöntemi aracılığıyla öğrenen uluslararası öğrencilerin deyim öğrenme başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada tematik bir deyimler sözlüğü için öncelikle nitel araştırma tekniklerinden içerik analizi ile yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin bu konudaki görüşleri alınmıştır. Daha sonrasında Web 2.0 aracı Story Jumper ile hazırlanan Tematik Deyimler Sözlüğü’nün uluslararası öğrencilere Türkçe öğretimindeki etkisini incelemek için nicel araştırma tekniklerinden ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel model bir arada kullanıldığı için karma modelin çeşitleme (triangulation) deseni kullanılmıştır. Çeşitleme deseni, birleşik desen veya eş zamanlı desen olarak da bilinmektedir. Bu desende nitel ve nicel veriler eş zamanlı bir şekilde toplanıp gerektiğinde karşılaştırılarak benzer ve farklı özelliklerini ortaya konmaktadır (Şimşek ve Yıldırım, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel kısmında çeşitli dil kurumlarında görev yapan ve uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten 30 öğreticiye Google Form üzerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmanın nitel kısmının çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin kişisel özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin kişisel bilgileri

		Frekans (n)	Yüzdeler (%)
Cinsiyet	Erkek	11	%36
	Kadın	19	%63
Öğrenim Düzeyi	Lisans	29	%96,7
	Yüksek Lisans	1	%3,3
Meslekte Geçen Süre	1-5 yıl	23	%76,7
	6-10 yıl	6	%20
	11 yıl ve üstü	1	%3,3
Mesleği Sevme Durumu	Evet, seviyorum.	22	%73,3
	Hayır, sevmiyorum.	8	%26,4
Toplam		30	%100

Araştırmanın nicel bölümünde ise Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi DİLMER’de Türkçe öğrenen 10’u deney grubu, 10’u da kontrol grubu olmak üzere 20 B2 düzeyi uluslararası öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmanın nicel kısmıyla katılımcıların başarı düzeyleri ölçüleceği için kişisel bilgiler belirlenmemiştir.

Veri toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada nicel ve nitel veri toplama araçları eşzamanlı olarak kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Bu

formlar Google Form uygulaması üzerinden öğretmenler tarafından doldurulmuş daha sonra telefon görüşmeleri ile teyit ettirilmiştir. Araştırmanın nicel kısmı için ise daha önceden hazırlanan ve test edilen deyimler başarı testi (Yılmaz, 2018) iki farklı alan uzmanından fikir alındıktan sonra 13 sorunun 3 tanesi öğrencilerin dil düzeyleri göz önüne alınarak çıkarılmıştır. Toplamında 10 soru kalan bu test, öğrencilere sürecin başında ön-test olarak daha sonra ders anlatımının üzerinden bir hafta geçtikten sonra kısa bir hatırlatma ile son-test olarak uygulanmıştır.

Verilerin Analizi ve Güvenilirliği

Araştırmanın nitel kısmında görüşme formları telefon konuşmalarıyla teyit edilerek ve sonuçlar kâğıda aktarılıp uzman görüşü alınarak içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için, Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdiği kodlayıcılar arası güvenilirlik formülü (*Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100*) kullanılarak güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Bu hesaplama sonucunda araştırmacıların arasında güvenilirlik oranı %87 olarak tespit edilmiştir. Genel olarak % 80 üzeri değerler kabul edilebilir görülmektedir. Bu hesaplamalar sonrası kategorilendirme işlemi güvenilir ve geçerli bulunmuş ve raporlandırma işlemlerine başlanmıştır.

Araştırmanın nicel kısmı için elde edilen veriler SPSS 26.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına yapılan uygulamalardan elde edilen veriler SPSS'ye girilmiştir. Ardından ön-test ve son-test sonuçlarına ait veriler SPSS'ye girilmiştir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği, normallik testinde basıklık ve çarpıklık değerleri ile ölçülmüş ve çarpıklık katsayısı (1,474) basıklık katsayısı (1,438) olarak bulunmuştur. Normal dağılım göstermesi için bu değerlerin -1,50 ila 1,50 arasında olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2021). Basıklık ve çarpıklık analizi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir Böylece bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı bir fark olup olmadığını saptamak için *t* testi uygulanması uygun görülmüştür. *t* testi ilişkisiz ölçümlerde ortalama puanların karşılaştırılmasına odaklanmayı sağlar (Büyüköztürk, 2021).

Bulgular

Araştırmanın nitel bölümünde uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin tematik bir deyimler sözlüğü ihtiyaç analizi içerik analizi yöntemiyle belirlenmiştir. Nicel bölümünde ise tematik deyimler sözlüğünün Türkçe öğrenen uluslararası öğrencilerin başarısına etkisi ise yarı deneysel yöntem ile *t* test yapılarak ölçülmüştür.

Nitel Araştırma Bulguları

Bu bölümde uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin tematik bir deyimler sözlüğüne ihtiyaç duyup duymadıkları araştırılmıştır.

Araştırmanın bu bölümüne katılan öğretmenlerin cinsiyet olarak kadınların ($f=19$), öğrenim düzeyi olarak lisans mezunlarının ($f=29$) ve meslekte geçen süre olarak da 1-5 yıl arasında olanların ($f=23$) çoğunlukta olduğu görülmektedir. "Mesleğinizi seviyor musunuz?" sorusuna ise "Evet, seviyorum" cevabını verenlerin ($f=22$) (%73,3) çoğunluğu oluşturdukları tespit edilmiştir. Araştırmanın görüşme formunda yer alan sorulara verilen cevaplar ışığında tematik bir deyimler sözlüğü ihtiyacı hakkındaki cevaplar Tablo 3'te gösterilmiştir. Kadın öğretmenler *K1, K2, K3...*, erkek öğretmenler *E1, E2, E2...* şeklinde kodlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin oluşturdukları bu grubun görüşmelerde tematik deyimler sözlüğü ihtiyaçları ile ilgili sorulara verdikleri cevaplar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Görüşme formuna verilen öğretici cevapları

	Cevaplar	Öğretici Kodları	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretirken en çok zorlandığınız konu nedir?	Yazı yazdırmak	K1, K3, K5, K6, K7, K10, K12, K13, E3, E6, E11	11	%36,6
	Soyut kavramlar	K2, K9, K11, K16, K17, K18, K19, E1, E5, E10	10	%33,4
	Deyimler ve atasözleri	K4, K8, K14, K15, E2, E4, E7, E8, E9	9	%30
Toplam			30	%100
Deyimleri öğretmekte en fazla zorlandığınız düzey hangisidir?	A1	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, E1, E4, E5, E6, E7	22	%73,3
	A2	K3, K10, K12, K18, K19, E2, E3, E7, E8, E9, E10, E11	12	%23,3
	B1	K18	1	%3,3
Toplam			35	%100
Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretirken hangi sözlüklerden faydalanıyorsunuz?	Türkçe Sözlük	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11	29	%52,7
	Atasözü ve Deyimler Sözlüğü	K2, K3, K4, K7, K9, K11, K12, K14, K16, K17, K18, K19, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11	23	%41,8
	Misalli Türkçe Sözlük	K1, K7, E1	3	%5,45
Toplam			55	%100
Deyimler sözlüğünü derslerinizde kullanıyorsanız verimli olduğunu düşünüyor musunuz?	Hayır, kullanışlı değil.	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, E1, E3, E6, E7, E8, E9, E10, E11	26	%86,6
	Evet, kullanışlı.	K5, E2, E4, E5	4	%13,3
Toplam			30	%100
Tematik bir deyimler sözlüğüne ihtiyacınız var mı?	Evet, ihtiyaç var.	K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K18, K19, E1, E3, E6, E7, E8, E9, E11	23	%76,3
	Olsa da olmasa olur.	K5, E2, E4, E5	4	%13,6
	Hiç gerek yok.	K9, K11, E10	3	%10,1
Toplam			60	%100
Genel Toplam			210	%100

Öğreticilerin uluslararası öğrencilere Türkçe öğretirken en çok zorlandıkları konular hakkındaki görüşleri

Yapılan görüşmeler sonrasında 30 öğreticinin tamamının tek cevap verdiği görülmüştür. Bu nedenle bu soruya verilen cevap sayısı 30 ve bu sayının en yüksek frekansla ($f=11$) "Yazı yazdırmak." cevabı olduğu ortaya çıkmıştır. Bu cevabı veren öğretmenlerin 8'i kadın, 3'ü erkek öğreticidir. Çalışma grubundaki tek yüksek lisans mezunu, 11 yıldan fazla mesleki tecrübesi olan K1 kodlu kadın öğretici de bu soruya "Yazı yazdırmak." cevabını vermiştir. Bu soruya verilen cevapların en fazla frekansa sahip ikinci cevabı ($f=10$) ise "Soyut kavramlar." cevabı olmuştur. Deyimlerin de genel anlamıyla soyut ifadeler içermesi, en çok cevap verilen ($f=9$) "Atasözleri-deyimler." cevaplarıyla bağlantılıdır. Söz konusu soruya bu cevabı veren öğretmenler genel olarak meslekte 1-5 sene tecrübesi olan, lisans mezunu ve "Mesleğimi severek yapıyorum." diyen öğretmenlerdir (K2, K9, K11, K16, K17, K18, K19, E1, E5, E10). Bu soruya "Deyim ve atasözleri." cevabını veren 9 öğreticinin hem cinsiyet hem mesleki tecrübe açısından dağılımlarının yakın olması, bu durumun tecrübe ya da cinsiyetle ilgisi olmadığını göstermiştir.

Öğreticilerin deyimleri öğretmekte en fazla zorlandıkları düzeyle ilgili görüşleri

Yapılan görüşmelerde öğretmenlere sorulan "Deyimleri öğretmekte en fazla zorlandığınız düzey hangisidir?" sorusuna toplam 35 cevap verilmiştir. Hiçbir öğreticinin bu soruyu boş bırakmadığı göz önüne alındığında 5 öğreticinin birden fazla cevap verdiği görülmüştür. Bu soruya A1 düzeyi cevabını veren 22 (% 73,3), A2 düzeyi cevabını veren 12 (%23,3) ve B1 düzeyi cevabını veren ($f=1$) öğretici tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan kadın öğretmenlerden sadece K10 kodlu öğretmen dışında tamamı "A1 düzeyi" cevabını verirken erkek öğretmenlerden 4 kişinin aynı cevabı verdiği görülmüştür (E1, E4, E5, E7). Bu soruya "A2 düzeyi" cevabı veren öğretmenler incelendiğinde A1 düzeyi cevabı vermeyen tek kadın olan K10 kodlu öğretici de "A2 düzeyi" cevabını vermiştir. K3, K12, K18 ve K19 kodlu kadın ve E7 kodlu erkek öğretici hem "A1 düzeyi" hem de "A2 düzeyi" cevaplarını vermiştir. Bu soruya "B1 düzeyi" cevabı veren K18 kodlu kadın öğreticinin ise üç farklı cevap vermesi dikkat çekicidir. Meslekteki tecrübesi 1-5 yıl arası olan, lisans mezunu ve "Mesleğimi severek yapmıyorum." diyen bu öğretici, söz konusu soruya hem "A1 düzeyi" hem "A2 düzeyi" hem de "B1 düzeyi" cevabını vermiştir.

Uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenlerin faydalandıkları sözlükler

Öğreticilere sorulan "Yabancı Dil Olarak Türkçe öğretirken hangi sözlüklerden faydalaniyorsunuz?" sorusuna toplam 55 cevap verilmiştir. Bu cevapların 29'u (% 52,7) "Türkçe Sözlük" tür. Cevap veren toplam 30 öğreticiden sadece meslekteki tecrübesi 1-5 yıl arası olan, lisans mezunu ve "Mesleğimi severek yapıyorum." şeklinde görüş bildiren K7 kodlu kadın öğreticinin "Türkçe Sözlük", "Misalli Türkçe Sözlük" ve "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü" cevaplarının hepsini işaretlediği görülmüştür. Bu soruya Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü cevabını veren 23 (% 41,8) öğretici olduğu görülmüştür. Bu cevabı veren K2, K3, K4, K9, K11, K12, K14, K16, K18, K19, E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10 ve E11 kodlu öğretmenler aynı zamanda soruya "Türkçe Sözlük" cevabını da vermişlerdir. Bu soruya "Misalli Türkçe Sözlük" cevabı veren 3 (% 5,4) öğreticiden birinin "Türkçe Sözlük" cevabı vermeyen tek öğretici olan K7 kodlu öğreticinin, "Misalli Türkçe Sözlük" e erişim ve kullanım zorlukları düşünüldüğünde, yanlış cevap yazdığı düşünülmüştür. K7 kodlu öğretici ile yapılan görüşme formu telefon aracılığıyla teyit edildiğinde bir yanlışlığın olmadığını tespit edilmiştir.

Derslerinde deyimler sözlüğü kullanan öğretmenlerin sözlüğün kullanışlılığı hakkındaki görüşleri

Araştırmaya katılan 30 öğreticiye sorulan "Deyimler sözlüğünü derslerinizde kullanıyorsanız, verimli olduğunu düşünüyor musunuz?" sorusuna bütün öğretmenler birer cevap vermişlerdir. Toplam 30 cevaptan 26'sı (% 86,6) "Hayır, bu sözlükler kullanışlı değil.", 4 tanesi (% 13,3) ise "Evet, çok kullanışlı." cevabını vermiştir. Deyimler sözlüğünün kullanışlı olduğu görüşünü bildiren öğretmenlerden K5 kodlu öğretici önceki "Derslerinizde hangi sözlükleri kullanıyorsunuz?" sorusuna kullandığı sözlükler içerisinde

“Atasözleri, Deyimler Sözlüğü” cevabını vermemiştir. Bu soruya “Hayır, kullanışlı değil.” diye cevap veren K1, K6, K7, K8, K10, K13, K15, K17 kodlu öğretmenler ise bir önceki “Derslerinizde hangi sözlükleri kullanıyorsunuz?” sorusuna “Deyimler ve Atasözleri Sözlüğü” cevabı vermemişlerdir. Görüşmenin telefon ile teyit edildiğinde bu öğretmenlerin genel olarak deyim sözlüklerini kullanışlı bulmadıkları için derslerinde kullanmadıkları görüşleri ortaya çıkmıştır.

Öğreticilerin uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde tematik deyimler sözlüğü ihtiyacı hakkındaki görüşleri

Araştırmanın nitel bölümünün temel hedefi olan “Tematik bir deyimler sözlüğüne ihtiyacınız var mı?” sorusuna tüm öğretmenler birer cevap vermiştir. Toplam 30 cevaptan 23’ü (% 76,3) “Evet, ihtiyaç var.” cevabını vermiştir. Bu öğretmenler önceki sorularda da deyimleri öğretmekte zorluk yaşayan ve alfabetik sıraya göre düzenlenmiş deyimler sözlüğünü kullanışsız bulan öğretmenlerdir. Bu soruya “Hayır tematik bir deyimler sözlüğüne hiç ihtiyaç yok.” şeklinde cevap veren K5, E2, E4 ve E5 kodlu öğretmenler önceki “Deyimler sözlüğü kullanışlı mı?” sorusuna “Evet, kullanışlı.” cevabı veren 4 (%13,6) öğreticidir. Verdikleri bu iki cevap tutarlı görülmüştür. Bu soruya “Tematik deyimler sözlüğü olsa da olur, olmasa da olur.” cevabı veren 3 (%10,1) öğretici önceki sorularda derslerinde deyimler sözlüğünü kullanmadıklarını belirten K9, K11 ve E10 kodlu öğretmenlerdir.

Nicel Bulgular

Bu bölümde araştırmada deney yapılarak tespit edilen bulgulara yer verilmiştir. Çalışmada ölçme araçları ve toplanan veriler, SPSS 26.0 programı kullanılarak *t* testi ile analiz edilmiş, bulgular tablolarla açıklanmıştır. Tablo 3’te kontrol ve deney gruplarına konu anlatılmadan önce uyguladığımız ön-test puanlarıyla ilgili ortalama ve standart sapma puanlarına yer verilmiştir.

Tablo 3. Ön test puanlarının deney ve kontrol gruplarına ilişkin bulguları

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Önem Düzeyi
Doğru Sayısı	Kontrol Grubu	10	3,20	0,789	0,431	<i>p</i> >0.05
	Deney Grubu	10	2,90	0,876		

Deney ve kontrol grupları üzerinde deyimler öğretimi uygulaması yapılmadan önce, başarı açısından aralarında bir fark olup olmadığı, yapılan deyimler bilgisi testiyle ölçülmeye çalışılmış ve Tablo 3’te görüldüğü gibi (*p*>0.05), deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgular araştırma uygulamasına başlanabileceği doğrultusunda yorumlanabilir.

Araştırmada ön test sonrasında deney grubunun “Yeni İstanbul” adlı ders kitabı setinden seçilen “Sinema” başlıklı metinde yer alan deyimlerin araştırmacılar tarafından hazırlanan tematik deyimler sözlüğü ile anlamlarını öğrenmeleri sağlanmış, kontrol grubunda ise aynı metindeki deyimler tahtaya yazılarak tek tek açıklanarak öğretilmiştir. Bir hafta sonrasında kısa bir hatırlatma ile yapılan son test sonuçları tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Son test puanlarının deney ve kontrol gruplarına ilişkin bulguları

	Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t	Önem Düzeyi
Doğru Sayısı	Deney Grubu	10	8,80	0,632	0,028	<i>p</i> <0.05
	Kontrol Grubu	10	2,50	0,527		

Deney ve kontrol grupları üzerinde deyimler öğretimi uygulaması yapıldıktan sonra, başarı açısından aralarında bir fark olup olmadığı, yapılan deyimler başarı testiyle ölçülmeye çalışılmış ve Tablo 4'te görüldüğü gibi ($p<0.05$), deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu bulgular araştırma sonucunda tematik deyimler sözlüğü ile deyim öğrenen deney grubunun klasik anlatım ile deyim öğrenen kontrol grubuna göre söz konusu deyimleri daha iyi öğrendiğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Söz varlığı, dil öğretiminde şüphesiz en ağırlıklı kısmı oluşturmaktadır. Özellikle söz varlığı içindeki atasözü, deyim ve kalıp ifadeler anlamları soyut bağdaştırmalar üzerine kurulu olduğu için öğretiminde güçlük çekilen alanlardandır. Türkçenin ana dili olarak öğretiminde de kalıp ifadelerin öğretimi ileri düzeyde dil becerilerinin edinimi açısından son derece önemlidir. Ana dili olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin deyimlere dair aşına oldukları ve dilin kültürel art alanına hâkim oldukları için onların deyim öğrenmeleri uluslararası öğrencilere göre daha kolaydır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kişilerin deyimleri öğrenmede zorluk çekmeleri kabul edilebilir bir zorluktur. Söz konusu zorluğun aşılması noktasında hazırlanacak tematik deyimler sözlüğünün yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem öğrencilerin hem öğreticilerin içinde buldukları öğrenme sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Yapılan bu çalışmada öncelikle uluslararası öğrencilerin Türkçe öğretiminde tematik bir deyimler sözlüğü ihtiyacı olup olmadıkları saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme formları iki farklı dil merkezinde görev yapan toplam 30 öğreticiye uygulanmış ve büyük çoğunlukla ($f=23$) (%76,3) öğreticilerin tematik bir deyimler sözlüğü ihtiyacı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında daha önceden hazırlanan ve uygulanan bir deyimler testi soruları azaltılarak araştırmaya uygun hâle getirilmiş ve hem deney hem kontrol gruplarına önce ön- test olarak uygulanmış ve iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşıldıktan sonra kontrol grubuna "Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe" adlı ders kitabındaki "Sinema" başlıklı metindeki deyimler öğretilmiştir. Sonrasında aynı deyimler başarı testi son- test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda ise yine aynı test ön- test olarak uygulandıktan sonra kontrol grubunda işlenen ders işlenmiş fakat araştırmacılar tarafından hazırlanan tematik deyimler sözlüğü öğrencilerin cep telefonlarından ulaşabilecekleri bir şekilde onlarla paylaşılmış ve deyimler bu yöntemle öğretilmiştir. Aynı testin son-test olarak uygulandığı deney grubu ile kontrol grubu arasında yüksek düzeyde anlamlı farklılıklar meydana gelmiştir. Ön testte doğru sayısının aritmetik ortalaması kontrol grubunda 2,90'dan son testte 2,50'ye gerilemiştir. Bu gösterge işlenen dersten sonra araya giren bir hafta içerisinde bu grubun deyim bilgileri hakkında gerileme yaşadıklarını göstermiştir. Deney grubunda ise ön testte 3,20 çıkan aritmetik ortalama son testte 8,80 düzeyine çıkmıştır. Ön test ve son test arasındaki %275'lik artış Web 2.0 aracıyla hazırlanan tematik deyimler sözlüğü ile işlenen derste öğrenilen deyimlerin daha kalıcı olduğunu göstermiştir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle meseleye dair öneriler şu şekilde sıralanabilir:

- Uluslararası öğrencilere Türkçe öğretiminde kullanılmak üzere Tematik deyimler sözlüğü, temel dil becerileri kazanımları ve dil düzeyleri göz önünde bulundurularak Türkçedeki tüm deyimleri ve atasözlerini kapsayacak şekilde kitap, e-kitap olarak veya bir Web 2.0 aracı olarak düzenlenebilir.
- Uluslararası öğrencilere Türkçe öğreten öğreticilerin bu konuda hizmet içi eğitim almaları sağlanabilir.
- Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı, Yurt Dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı başta olmak üzere üniversiteler bünyesindeki TÖMER'ler ve DİLMER'lerde benzer çalışmalar desteklenebilir.
- Türkçe öğretimi lisans derslerine Web 2.0 araçlarıyla materyal hazırlama dersi getirilebilir.

- Türkçe oğretimi lisans derslerine Uluslararası oğrencilere Türkçe oğretiminde Web 2.0 araçları hazırlama ve kullanma dersi eklenebilir.

Etik Kurul Onayı: Araştırma için Hacı Bayram Veli Üniversitesi Sosyal ve Beřeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 12.07.2023 tarihli 2023/07 toplantı numarasıyla etik kurul onayı alınmıştır.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmaya birinci yazar %50, ikinci yazar %50 katkı sağlamıştır.

ıkar atışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar atışması beyan etmemişlerdir.

Kaynakça

- Avrupa Ortak Çerçeve Metni [AOÇM]. (2021). *Diller için ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme*.
- Barcin, S. (2018). Olarak atasözleri ve deyimlerin kullanımı: Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Altın Köprü Türkçe öğretimi ders kitabı (B1 seviyesi). *Aydın TÖMER Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Barutçu, T. ve Açık, F. (2018). Çocuk edebiyatı ürünlerinde yer alan deyimlerin kültür aktarımındaki rolü ve Türkçe ders kitaplarındaki deyimlerle örtüşme düzeyi. *Bilig*, (86), 183-209.
- Böler, T. (2006). Türkçe Sözlük (TDK) ile örnekleriyle Türkçe Sözlüğü (MEB) karşılaştırma denemesi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 101-118.
- Büyüköztürk, Ş. (2021). *Sosyal bilimler için veri analizi kitabı (istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum)*. Pegem Akademi.
- Çağlak, N. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi setlerinin deyim öğretimi açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi: B2 seviyesi örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna- Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çelebi, C. ve Satırlı, H. (2021). Web 2.0 araçlarının ilkökul seviyesinde kullanım alanları. *Öğretim Teknolojisi ve Hayat Boyu Öğrenme Dergisi-Instructional Technology and Lifelong Learning*, 2(1), 75-110. <https://doi.org/10.52911/itall.938122>
- Çelik, T. (2021). Web 2.0 Araçları kullanımı yetkinliği ölçeği geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 449-478. <https://doi.org/10.9779.pauefd.700181>
- Dalak, H. D. E. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iletişimsel yaklaşımın deyim öğretimindeki başarıya etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Demir, T. ve Melanlıoğlu, D. (2011). Türkçe öğretiminde deyimlerin çağrışımla kazandırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 631-649.
- Elmas, R. ve Geban, Ö. (2015). 21. Yüzyıl öğretmenleri için Web 2.0 araçları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin storyjumper deneyimleri: "Yamen okulda". *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 360-376.
- Hayran, T. ve Yazıcı, H. (2020). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan deyimler üzerine bir inceleme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 24(2), 433-449.
- İpek, S. ve Çelik, N. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Polonya örneği. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 4(2), 101-136.
- Karadüz, A. (2009). Sözlük, sözcük anlamı ve öğrenme üzerine. *Electronic Turkish Studies*, 4(4), 636-649.
- Kovalčíková, I. (2009). Dynamic testing and assessment of latent learning capacities. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 47-53.

- Kültüral, Z. (2009). Sözlük bilimi açısından Divanü Lugati't Türk. *Electronic Turkish Studies*, 4(4), 805-813.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Musaoğlu, M. (2009). Hengirmen, Mehmet. (2007), Atasözleri ve deyimler sözlüğü, 1. atasözleri sözlüğü, 606 s.: 2. deyimler sözlüğü, engin yayın evi, Ankara 2007, 606 s. *Dil Araştırmaları Dergisi*, 5, 121-127.
- Mutlu, K. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde benzer atasözü ve deyimlerin önemi ve Polonyalılara Türkçe öğretiminde bunların kullanımı. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 64(2), 245-268.
- Öz, Y. (1996). *Tarih boyunca Farsça-Türkçe sözlükler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sinan, A. T. (2008). Deyim kavramı üzerine notlar- 1. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(2), 91-98.
- Türkiye Maarif Vakfı. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi programı*. Türkiye Maarif Vakfı.
- Usta, H. İ. (2010). Sözlükçülük ve sözlük araştırmacılığı. *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, 2(7), 92-101. <https://doi.org/10.5001/MTAD.7.2010.2.24>
- Yavuz, N. (2010). Yabancı dilde deyimlerin öğretimi için bir araç geliştirme denemesi. *Dil Dergisi*, 147, 7-14.
- Yılmaz, E. (2017). *Sözlük bilimi üzerine araştırmalar*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, İ. (2018). Yabancılara Türkçe deyimlerin öğretiminde tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1623-1641. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2189>
- Zengin, B. ve Seven, M. A. (2007). İkinci dil öğrenme stratejileri ve algılama farklılıkları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 99-109.

eTwinning Projelerinin Mesleki Yeterliklere Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Nebile Uslu Kaplan 

Millî Eğitim Bakanlığı

Muhammet Fatih Alkan 

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZ

Son yıllarda eTwinning projeleri hem ulusal hem uluslararası bağlamda giderek yaygınlaşan uygulamalardan biri hâline gelmiştir. Ancak eTwinning projelerinde görev alanın öğretmenlerin mesleki yeterliklerine ne tür bir etkisi olduğuna ilişkin yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu kapsamda bu çalışmanın amacı eTwinning projelerinin öğretmen yeterliklerine katkısına yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada kartopu örnekleme tekniği ile belirlenen 189 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmanın verileri, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2017 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri temelinde oluşturulan anket ile toplanmıştır. Anket içerisinde 33 kapalı uçlu ve üç açık uçlu madde yer almıştır. Elde edilen nicel veriler frekans ve yüzde hesaplamaları kullanılarak çözümlenirken nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Hem nicel hem nitel bulgular, eTwinning projelerinde yer alan öğretmenlerin, bu projelere katılmalarının kendi mesleki yeterliklerine olumlu katkılar sağladığını düşündüğünü göstermiştir. Bu doğrultuda en fazla olumlu görüş bildirilen boyut Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme olurken en az olumlu görüş bildirilen boyut ise Mevzuat bilgisi olmuştur. Sonuç olarak, öğretmen görüşlerine göre, eTwinning projeleri öğretmenlerin mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerlerden oluşan mesleki yeterliklerinin gelişmesine yardımcı olmuştur. Elde edilen bulgular doğrultusunda, başta Millî Eğitim Bakanlığı olmak üzere öğretmen mesleki yeterliklerini iyileştirme amacı güden kurumlar ve üniversiteler, eTwinning projelerine verilen önem ve desteği artırma yoluna giderek mesleki yeterliklerin geliştirilmesine olanak sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: eTwinning, öğretmen görüşleri, öğretmenlik yeterlikleri.



Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Sorumlu Yazar:
Muhammet Fatih ALKAN



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi
Gönderim : 28.02.2023
Kabul : 10.10.2023
Yayınlanma : 30.10.2023

Önerilen Atf

Uslu Kaplan, N. ve Alkan, M. F. (2023). eTwinning projelerinin mesleki yeterliklere katkısına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 7(2), 58-78. <https://doi.org/10.32433/eje.1257787>

1. Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, kaplanebile@gmail.com
2. Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim, mfatihalkan@hotmail.com

Teachers' Opinions about the Contribution of eTwinning Projects on Their Professional Competencies

Nebile Uslu Kaplan 

Ministry of National Education

Muhammet Fatih Alkan 

Tokat Gaziosmanpasa University, Faculty of Education

ABSTRACT

In recent years, eTwinning projects have become increasingly popular practices both in the national and international contexts. However, the number of studies on the effect of taking part in eTwinning projects on teachers' professional competencies is not adequate. Within this context, the purpose of this study is to examine teachers' opinions on the contribution of eTwinning projects to their professional competencies. In this survey study, the participants were 189 teachers, who were determined using the snowball sampling technique. The data of the study were collected by a questionnaire based on the General Competencies of the Teaching Profession published by the Ministry of National Education in 2017. The questionnaire was composed of 33 close-ended and three open-ended items. The quantitative data were analyzed using frequency and percentage calculations while the descriptive analysis technique was used to analyze the qualitative data. Both quantitative and qualitative findings have shown that teachers involved in eTwinning projects think that their participation in these projects contributes positively to their professional competence. Within this scope, the dimension with the most positive opinion was Managing the Teaching and Learning Process, while the dimension with the least positive opinion was Knowledge of Legislation. In conclusion, eTwinning projects helped teachers improve their professional competencies including professional knowledge, skills, attitudes, and values based on teachers' opinions. Institutions and universities, especially the Ministry of National Education, which aim to improve teacher professional competencies, may increase the importance and support given to eTwinning projects and enable the development of professional competencies.

Keywords: eTwinning, teachers' opinions, teacher competencies.



Erciyes University Faculty of Education

Corresponding Author:
Muhammet Fatih ALKAN

SCREENED BY



Type: Research

Article History

Received : 28.02.2023

Accepted : 10.10.2023

Published : 30.10.2023

Suggested Citation

Uslu Kaplan, N. and Alkan, M. F. (2023). Teachers' opinions about the contribution of eTwinning projects on their professional competencies. *Erciyes Journal of Education*, 7(2), 58-78. <https://doi.org/10.32433/eje.1257787>

1. MA, Ministry of National Education, kaplanebile@gmail.com

2. PhD, Educational Sciences, mfatihalkan@hotmail.com

Extended Abstract

Introduction

As in any profession, it is inevitable that teachers should continue their professional development and keep up with the new teaching methods and techniques that emerge in parallel with the developments in the world. The developments in information technologies affect teachers. The eTwinning platform, which has been carrying out its international activities since 2005, is one of these online platforms. eTwinning, which primarily targets students and aims to restructure learning processes, has a goal to contribute to the development of teachers, students, parents, and all components of education. Although eTwinning has advantages in many different fields, it can be stated that the greatest impact is on the adaptation of information technologies to courses and focusing on interdisciplinary education. The frequent use of technology in projects provides distinct advantages for project members. For example, close cooperation between partner schools can be achieved thanks to the virtual environments used (Akdemir, 2017). That can be made possible using Web 2.0 tools during projects (Holmes, 2013) because Web 2.0 tools contribute to active social interaction and cooperation through the Internet (Baran & Ata, 2013). Online cooperation has eliminated the necessity of physical travel for the creation of intercultural interaction, mutual trust and respect, and sharing of common values (Holmes, 2013). In the eTwinning Promotion booklet published in 2009, the competencies aimed to be developed in teachers were listed as cooperation in education, being aware of new technologies, sharing educational materials, having 21st-century skills, using Web 2.0 tools in courses, recognizing cultural awareness, and developing communication and pedagogy in education. In other words, eTwinning projects are expected to contribute to teachers' professional competencies. It is possible to observe that researchers emphasized different aspects of teacher competencies. For example, Hakim (2015) classified these competencies as pedagogical, personal, professional, and social. Liakopoulou (2011) classified teacher competencies as personal characteristics, attitudes and values, and pedagogical knowledge and skills. In Türkiye, these competencies are defined by the Ministry of National Education (2017) as professional knowledge, professional skills, and attitudes and values.

Purpose

The literature review on eTwinning showed that the focus was on students' foreign language learning and digital competencies and the professional development of teachers (Akıncı, 2018; Demir, 2019; Ulutan, 2019). According to research on the eTwinning Platform, taking part in eTwinning projects makes positive contributions to the language and educational technologies of teachers as well as digital, pedagogical, and collaborative teaching competencies (Ulutan, 2019). However, these studies were carried out with the participation of teachers from different European countries who are members of eTwinning. On the other hand, we have not found any study focusing on the contribution to the professional competencies of the teachers in Türkiye. Within this context, the purpose of this study is to examine teachers' opinions about the contribution of eTwinning projects to their professional competencies. Accordingly, the following research questions were sought. Based on the opinions of the teacher,

1. What is the contribution of eTwinning projects to the professional knowledge of teachers?
2. What is the contribution of eTwinning projects to the professional skills of teachers?
3. What is the contribution of eTwinning projects to the professional attitudes and values of teachers?

Method

The participants of this survey study consisted of 189 Turkish teachers who had taken part in eTwinning projects before. The participants were recruited using the snowball sampling technique. The majority of

participants were female ($f=131$, 69%). The age of participants ranged from 23 to 60 with a mean age of 35. The average membership of the eTwinning Platform was three years and the average number of projects in which they were involved was 3.

A questionnaire based on MONE General Competencies of Teaching Profession (Ministry of Education [MEB], 2017) was developed by the researchers of the current study. The questionnaire included three sections. The first section involved items focusing on the demographics of participants. The second section involved 33 items to reveal participants' opinions about the contribution of eTwinning projects to their professional competencies. The items are rated on a five-point scale ranging from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). The third section of the questionnaire involved three open-ended items for participants to better explain their opinions. The draft version of the questionnaire was sent to two experts for review. Based on expert review, four items were improved in terms of expressions. Then, Turkish language experts reviewed the form for clarity, which resulted in minor improvements in three items. The final version was tested with three teachers, which revealed that all items were understood as they were intended.

The data were collected through online means by contacting teachers who are known to participate eTwinning projects. Moreover, these participants were asked to share the questionnaire with other teachers who qualified to be participants. No details that would reveal the identity of participants were collected and all participants provided informed consent. The quantitative data were analyzed through SPSS. Frequency and percent were estimated. MAXQDA was used to analyze qualitative data. The descriptive analysis technique was used.

Findings

The analysis revealed that the majority of teachers expressed that taking part in an eTwinning project contributed to their theoretical, methodological, and factual content knowledge. 78% considered that the projects were helpful in increasing their knowledge of the curriculum. Similarly, 68% of teachers stated that the projects increased their awareness of their responsibilities. In sum, the majority of teachers expressed that these projects contributed to the development of their professional knowledge. Analysis of teachers' opinions regarding professional skills showed that 79% of teachers expressed that eTwinning projects enabled them to create flexible plans meeting individual and socio-cultural differences while 83% stated that they can create more comprehensive learning environments. Moreover, 94% stated that the projects helped them develop or select appropriate materials to use in their courses. Finally, no teacher disagreed with the projects' contributions to the use of information and communication technologies and the use of different techniques during the teaching process. In conclusion, teachers' opinions were mostly positive regarding eTwinning projects' contribution to developing their professional skills. Lastly, the analysis of teachers' views about attitudes and values showed that 72% of teachers expressed that taking part in such projects was helpful in increasing their awareness of universal values. 98% of them expressed the projects also helped them consider the personal growth of their students. Moreover, the majority thought that the projects contributed to effective communication with students, parents, colleagues, and other stakeholders of education. In general, the qualitative findings of the study supported the quantitative results.

Discussion & Conclusion

This study was conducted to examine teachers' opinions about the contribution of eTwinning projects to their professional competencies. The questionnaire used in the study involved items corresponding to teaching professional competencies and their dimensions. These items were categorized under dimensions of professional knowledge, professional skills, and attitudes and values. Each item was used to evaluate eTwinning projects' contribution to teachers' professional competencies based on teachers' perspectives.

Considering the findings of the study, it can be stated that teachers viewed eTwinning projects positively in terms of their contribution to professional competencies. All items in the questionnaire responded positively.

When the responses to the items are examined, it can be observed that the number of positive responses is much higher than the number of negative responses. The qualitative findings support that finding. Thus, it can be expressed that eTwinning projects helped teachers improve their professional competencies including professional knowledge, skills, attitudes, and values based on teachers' opinions. However, a limited number of teachers participated in this study, which can decrease the generalizability of the results. Therefore, similar studies are recommended to test the findings of this study. Based on the findings, some implications can be considered. For example, the eTwinning platform might involve educational opportunities that help teachers better understand their duties, rights, and responsibilities. Informative texts or some sort of training can be considered to support teachers in terms of integrating project activities into the curriculum. Teachers can be informed about Web 2.0 tools and how they could be implemented in courses. Teachers who have not participated in any project can be introduced eTwinning projects which have been determined to contribute to all dimensions of professional competencies. Moreover, teachers can be encouraged so that the number of national and international projects could increase. Additionally, the literature review revealed that the number of studies on Turkish teachers' experience of eTwinning projects is limited. Therefore, it is recommended to carry out studies about these projects, which have particular benefits for teachers.

Giriş

Günümüzde öğretmenler bilgiyi sunan değil, öğrencilere bilgiyi nasıl elde edecekleri konusunda rehberlik eden profesyoneller olarak görülmektedir (Fidan ve Duman, 2014). Herhangi bir meslek alanında olduğu gibi, öğretmenlerin de mesleki gelişimlerine devam etmeleri ve dünyadaki gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan yeni öğretim yöntem ve tekniklerine ayak uydurması gerekliliği kaçınılmazdır. Bilişim teknolojilerindeki gelişim ve bu teknolojilerin sınıf içerisine daha fazla girmesi, öğretmenleri de doğal olarak etkilemektedir. Türkiye’de bilişim teknolojilerine ilişkin en somut adımlar 2010 yılında Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesiyle atılmaya başlamıştır (Kayaduman vd., 2011). Bu proje ile akıllı tahtaların sınıf ortamlarına eklenmesi sonucu bilgisayar tabanlı öğretimin yaygınlaşması ile çevrimiçi eğitim platformları da önem kazanmıştır (Banoğlu vd., 2014). 2005 yılından itibaren uluslararası faaliyetlerini sürdüren eTwinning platformu günümüzde kullanılan bu çevrimiçi platformlardan birisidir. Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (YEĞİTEK), projeler kısmına dahil ettiği eTwinning’i, Avrupa’daki okulların, birbirleriyle iletişim kurmasını, iş birliği yapmasını, projeler geliştirmesini ve bunların paylaşımını amaçlayan bir platform olarak tanımlamıştır. eTwinning 2005 yılında Avrupa Komisyonunun e-öğrenme programının önemli bir parçası olarak başlatılmış, 2007 yılından itibaren ise Yaşam Boyu Öğrenme Programına sıkı bir şekilde entegre edilmiştir (YEĞİTEK, 2020). Asıl hedef alanı öğrenciler olan ve öğrenme süreçlerini teknolojik gelişmelerin ışığında yeniden yapılandırmayı amaçlayan eTwinning; öğretmen, öğrenci, veli ve eğitimin tüm bileşenlerinin gelişimine katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

eTwinning’in birçok farklı alanda avantajları olsa da en büyük etkisinin, bilişim teknolojilerinin derslere adaptasyonu ve eğitimin disiplinler arası yaklaşımla ele alınması olduğu söylenebilir. Yapılan projelerde teknolojinin sıklıkla kullanılması, proje üyelerine farklı avantajlar sağlamaktadır. Örneğin, kullanılan sanal ortamlar sayesinde, partner okullar arasında sıkı bir iş birliği sağlanabilmektedir (Akdemir, 2017). Bunun gerçekleşmesinde proje sürecinde kullanılan Web 2.0 araçlarının da payı büyüktür (Holmes, 2013) çünkü Web 2.0 araçları internette sosyal etkileşim ve iş birliğinin aktif şekilde yapılmasına katkı sağlamıştır (Baran ve Ata, 2013). Kültürlerarası etkileşim, karşılıklı güven ve saygı oluşturulmasında ve ortak değerleri paylaşırken beraberlik hissinin oluşmasında çevrimiçi iş birliği, fiziksel seyahat zorunluluğunu ortadan kaldırmıştır (Holmes, 2013). Bu durum, eTwinning’in proje üyelerine sunduğu iletişim yolları olan “Forum” ve “Çevrimiçi Toplantılar” sayfalarında oluşturulan toplantıların ve sohbetlerin karşılıklı güven ve saygı içinde yapılmasını sağlamaktadır. Projeler yapılırken iş birliğine ve proje çıktısı olarak üyelerin beraber hazırladığı ortak ürüne önem verilmesi ve gerek duyulması, proje üyelerinin beraber çalışması ve bu yolla birbirlerinden öğrenmesinin de yolunu açmaktadır (Akdemir, 2017). Bu birbirinden öğrenme faaliyetleri, eleştirel düşünme ve öğrenilenlerin daha geniş çaplı içselleştirilmesine de katkı sağlamaktadır (Holmes, 2013). Yapılan projeler sayesinde proje temelli öğrenmenin basamakları aşamalı olarak çıkılırken öğrenme-öğretme süreçlerini daha etkin hale getirme, öğrenci katılımının (Akdemir, 2017) ve katılımcıların özgüvenlerinin artması ve kendi kendilerini organize eder hale gelmeleri de eTwinning projelerinin beklenen sonuçlarındandır. Projelerin en büyük yararlarından bir tanesi de proje üyelerinin karşılıklı etkileşimini sağlamaları için yabancı dili kullanmaları ve bu yolla yabancı dil pratiğinin artmasıdır (Gajek, 2015). Özellikle dil eğitimi alanında oldukça gerekli olan gerçek yaşam durumlarının sağlanması ve bireyin dile maruz kalması (İbrahim, 2010), eTwinning projeleri sayesinde çevrimiçi ortamlarda sağlanır olmuştur (Gilleran ve Joyce, 2008). Öğretmenler özelinde bakıldığında 2009 yılında yayınlanan eTwinning tanıtım kitapçığında, öğretmenlerde geliştirilmesi hedeflenen yeterlikler; eğitimde iş birliği, yeni teknolojilerin farkında olma, eğitim materyallerini paylaşma, 21. yüzyıl becerilerine sahip olma, Web 2.0 araçlarını derslerde kullanma, kültürel farkındalıkları tanıma, eğitimde iletişim ve pedagojilerin geliştirilmesi olarak ifade edilmiştir. Diğer bir ifade ile, eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerine de katkı sağlaması beklenmektedir.

Öğretmen yeterliklerinin neler olduğu konusunda araştırmacıların farklı noktalara değindiklerini görmek mümkündür. Örneğin Hakim (2015) bu yeterlikleri; pedagojik, kişisel, profesyonel ve sosyal yeterlikler olarak sınıflandırmıştır. Liakopoulou (2011) ise öğretmen yeterliklerini; öğretmenin bireysel olarak sahip olduğu özellikleri içeren kişisel özellikler, tutum ve değerler ve konu bilgisi, öğrencileri tanıma, öğretim yöntemleri, program bilgisi, bağlam bilgisi ve kendini tanıma alt becerilerini içeren pedagojik bilgi ve beceriler olarak sınıflandırmıştır. Türkiye’de ise bu yeterliklerin, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2017) tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” adı ile hazırlanmış olduğu, genel ve alt başlıklarıyla belirlenmiş yeterlik alanları ile sınırlarının çizildiği görülmektedir. Buna göre öğretmen yeterlikleri alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi alt başlıklarını kapsayan “mesleki bilgi”; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme alt başlıklarını kapsayan “mesleki beceri” ve milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği ve kişisel ve mesleki gelişim alt başlıklarını kapsayan “tutum ve değerler” yeterlik alanlarını içermektedir. Öğretmen yeterliklerine ilişkin alanyazın incelendiğinde, yüksek mesleki yeterliğin uygulamaya dönük olumlu yansımaları olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğretmen yeterliklerinin mesleki motivasyon (Wetipo vd diğerleri, 2015), öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum (Nakip ve Özcan, 2016; Şahin ve Şahin, 2017), bilişötesi öğrenme stratejilerinin kullanımı (Baykara, 2011), öğretmen liderlik düzeyi (Ağırman ve Ercoşkun, 2017), öğretmen performansı (Wetipo vd., 2015), pozitif psikolojik sermaye (Kelekçi ve Yılmaz, 2015) ve akademik özyeterlik (Yağcı ve Aksoy, 2015) gibi değişkenlerle olumlu ilişki içerisinde olduğu raporlanmıştır. Mesleki yeterliğin çeşitli olumlu değişkenlerle ilişkili olması, araştırmacıları mesleki yeterliği geliştirmek için çalışmalar yürütmeye teşvik etmiştir ve çeşitli araştırmalarda mesleki yeterliğin artırılması için farklı yöntemler uygulanmıştır (Dzyuba vd., 2021; Ramsaroop ve Petersen, 2020). Bu kapsamda öğretmenlik mesleki yeterliklerinin birçok olumlu değişkenle ilişkili olduğu ve öğretmenlerde geliştirilmeye çalışılan özelliklerden biri olduğu söylenebilir. Diğer taraftan eTwinning ile ilgili alanyazın tarandığında, daha çok öğrencilerin yabancı dil ve dijital yeterlikleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde yoğunlaşıldığı görülmektedir (Akıncı, 2018; Demir, 2019; Ulutan, 2019). eTwinning platformu üzerinde yürütülen ve sonuçları raporlanan araştırmalara göre ise eTwinning projelerinde yer almak öğretmenlerin dil ve eğitim teknolojileri kullanım yeterliklerinin yanı sıra dijital, pedagojik ve işbirlikçi öğretim yeterliklerine de olumlu katkılar sağlamaktadır (Ulutan, 2019). Fakat bu araştırmalar eTwinning’e üye olan farklı Avrupa ülkelerinden öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşmiştir. Daha önce belirtildiği gibi, eTwinning projelerinin beklenen çıktılarında birisi ise öğretmen yeterliklerinin artırılmasıdır. Ancak eTwinning projelerinde yer almanın Türkiye’de görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini nasıl etkilediği konusunda yeterli bilgi bulunmamaktadır. Mesleki yeterliklerin öğretmen performansı ve genel olarak öğretim süreci üzerindeki olumlu yansıması göz önünde bulundurulduğunda hem maddi hem işgücü açısından önemli bir kaynak ayrılan eTwinning projelerinin bu süreçteki rolüne ilişkin bilgi sahibi olmanın beraberinde çeşitli çıkarımları getireceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın amacı eTwinning projelerinin öğretmen yeterliklerine katkısına yönelik öğretmen görüşlerini incelemektir. Öğretmen yeterlikleri üzerinde eTwinning projelerinin etkisinin ortaya çıkarılması ile alanyazına katkı sağlanması öngörülmektedir çünkü bu alan araştırmaya açıktır. Ayrıca, MEB (2022) tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimleri için çeşitli çabalar gösterilmektedir. Mevcut araştırma sonuçlarına dayalı olarak politika yapıcı olan MEB’e bu konuda öneriler getirilmesi imkânı doğmaktadır. Ek olarak, eTwinning projelerinde yer almamayı tercih eden öğretmenler için bu çalışmanın sonuçları, onlara mesleki yeterlikleri geliştirmeleri konusunda bir yol sunma açısından anlamlı ve teşvik edici olabilir. Genel itibari ile öğretmen yeterliklerinin artırılması, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde mesleklerini icra etmelerini sağlayacaktır. Bu durum ise hem öğrencilere hem de dolaylı olarak topluma olumlu bir şekilde yansıyacaktır. Son olarak, çalışmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri veya eTwinning projelerinin çıktıları üzerine gerçekleştirilecek araştırmalar için değerli bilgiler sunacaktır. Bu bağlamda araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır. Öğretmen görüşlerine göre;

1. eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki bilgilerine katkısı nasıldır?
2. eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki becerilerine katkısı nasıldır?
3. eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki tutum ve değerlerine katkısı nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum gibi özelliklerinin belirlendiği araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2020). Ayrıca katılımcılardan verilerin tek seferde toplanmış olması da çalışmanın kesitsel tarama modeliyle yapıldığını göstermektedir (Özdemir, 2014). Bu kapsamda mevcut araştırmada katılımcılara herhangi bir müdahale olmadan, mevcut durumun ortaya çıkarılması için katılımcılardan tek seferde açık uçlu ve kapalı uçlu maddeleri içeren anket aracılığıyla veri toplanmış ve elde edilen verilerin türüne uygun olarak nicel ve nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Türkiye’de eTwinning projelerinde yer alan öğretmenlerden oluşmuştur. Katılımcılara ulaşma konusunda kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminin kullanılmasının amacı, katılımcılara daha rahat ulaşabilmek ve ulaşılan bu katılımcıların yardımıyla katılımcı zincirini genişletmektir çünkü kartopu örnekleme, benzer özelliklere sahip bireylerin adeta bir zincir oluşturarak anketi dağıtması ve bu yolla çok sayıda insana ulaşılmasını sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Biernacki ve Waldorf, 1981). Çalışmada toplam 189 katılımcı yer almıştır. Katılımcılara ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Değişken	n	%
Cinsiyet		
Kadın	131	69
Erkek	58	31
Okul Kademesi		
Ortaokul	93	49
İlkokul	63	33
Lise	33	18
Branş		
İngilizce	52	28
Sınıf	32	17
Okul Öncesi	23	12
Türkçe	19	10
Diğer	63	33
Kuruculuk Rolü		
Hayır	137	72
Evet	52	28
Kalite Etiketleri		
Yok	97	51
Avrupa Kalite Etiketleri	50	27
Ulusal Kalite Etiketleri	42	22
Toplam	189	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere, çalışmada yer alan 189 katılımcının 131’i kadın (%69), 58’i ise erkektir (%31). Katılımcıların 63’ü ilkokul (%33), 93’ü ortaokul (%49) ve 33’ü lise (%18) düzeyinde görev yapmaktadır. Katılımcıların 52’si (%28) İngilizce, 32’si (%17) Sınıf, 23’ü (%12) Okul Öncesi ve 19’u (%10) Türkçe Öğretmeniyken 63’ü (%33) diğer branş öğretmenlerinden (Din Kültürü, Almanca, Rehberlik, Matematik, Fen Bilimleri, Teknoloji Tasarım, Sosyal Bilgiler, Elektrik, Edebiyat, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi, Özel Eğitim, Bilişim Teknolojileri ve Coğrafya) oluşmaktadır. Katılımcıların 52’si (%28) daha önce eTwinning projelerinde kurucu ortak görevi üstlenmişken 137’si (%72) hiç kuruculuk yapmamıştır. Araştırmaya dahil olan katılımcıların 42’si (%22) Ulusal Kalite Etiketli, 50’si (%27) Avrupa Kalite Etiketine sahipken 97’si (%51) henüz bir etikete sahip değildir. Ayrıca yapılan ek analizlere göre, katılımcıların mesleki kıdem yılı ortalaması 11’dir. Katılımcılar ortalama 3 yıldır eTwinning platformuna üyedirler. Katılımcıların ankete dahil oldukları zamana kadar yer aldıkları proje sayısı ortalaması 3’tür. Katılımcıların yaşları 23 ile 60 arasında değişmektedir ve yaş ortalaması 35’tir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada MEB Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) kriterleri baz alınarak araştırmacılar tarafından bir anket oluşturulmuştur. Anket üç ana bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerini belirlemeye yönelik sorulara yer verilmiştir. Anketin ikinci bölümünde MEB tarafından mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler adı altında üç ana yeterlik alanına ayrılmış olan mesleki yeterlikler, üç alt başlıkta toplanmış ve her bir alan için üçer maddeden oluşan 33 maddelik 5’li derecelendirme tipi anket soruları oluşturulmuştur. 5’li derecelendirme yanıtları “kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, ne katılıyorum ne katılmıyorum, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum” ifadelerinden oluşmuştur. Kapalı uçlu maddelere “eTwinning projelerinde yer almak tüm öğrencilerimi kapsayacak öğrenme ortamları oluşturamama katkı sağlamıştır.” ifadesi örnek olarak verilebilir. Anketin üçüncü bölümünde ise mesleki yeterlikler alt başlıklarıyla ilgili katılımcıların kendilerini daha fazla ifade etmelerini sağlamak için 3 açık uçlu soruya yer verilmiştir. Açık uçlu sorulardan ilki “eTwinning projelerinde yer almanızın mesleki bilgi konusunda size herhangi bir katkı sağlayıp sağlamadığı konusunda görüşleriniz nelerdir? Lütfen açıklayınız.” şeklindedir.

Hazırlanan anket, daha önce öğretmen yeterlikleriyle alakalı çalışmalar yapmış olan iki uzmana gönderilmiş ve görüşleri alınmıştır. Uzmanlardan biri Eğitim Programları ve Öğretim, diğeri ise İngiliz Dili Eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir. Her iki uzman da nicel ve nitel araştırma süreçlerinde deneyime sahiptir. Uzmanların tavsiyesi üzerine dört maddede ifadeyi iyileştirmek için düzenleme yapılmıştır. Daha sonra dil bilgisi açısından da açık ve anlaşılır ifadeler kullanılıp kullanılmadığının belirlenmesi için iki dil bilgisi uzmanı da anketi incelemiş ve üç maddede düzenlemeler gerçekleştirilerek nihai forma ulaşılmıştır. Dil bilgisi açısından inceleme yapan uzmanlar Türkçe Eğitimi alanında doktora derecesine sahiptir. Nihai form pilot uygulama amacıyla üç öğretmene uygulanmış, öğretmen görüşlerine göre anlaşılmayan herhangi bir madde olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla pilot uygulama aşamasında anket üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

Veri Toplama Süreci ve Analiz

eTwinning projelerinde yer aldığı bilinen katılımcı adaylarına kişisel bağlantılar yoluyla ulaşılmış ve çalışmaya katılmaları rica edilmiştir. Ayrıca bu kişilerden eTwinning projelerine katılan diğer kişilere anket formunu ulaştırmaları istenmiştir. Bu şekilde eTwinning projelerinde yer almış katılımcılar araştırmaya dahil olmuştur. Veriler çevrimiçi yollar ile katılımcıların kimliğini açığa çıkarmadan toplanmıştır. Ayrıca tüm katılımcılardan gönüllü katılım onam formu alınmıştır. Çalışma kapsamında elde edilen nicel veriler SPSS yazılımı ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda frekans ve yüzde hesaplamaları gerçekleştirilmiştir. Bulgular sunulurken tabloların ilk satırında “kesinlikle katılmıyorum” için 1, “katılmıyorum” için 2, “ne katılıyorum ne katılmıyorum” için 3, “katılıyorum” için 4 ve “kesinlikle katılıyorum” için 5 rakamları

kullanılmıştır. Tabloların altındaki açıklamalarda olumlu görüşler olarak ifade edilen görüşler “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” ifadelerine verilen yanıtların toplamı şeklinde ifade edilmiştir. Ayrıca eğer bir ifade için “kesinlikle katılıyorum” ve “katılıyorum” ifadelerine verilen toplam yanıt “kesinlikle katılmıyorum” ve “katılmıyorum” ifadelerine verilen toplam yanıtından daha fazla ise o madde için çoğunluğun olumlu görüş bildirdiği ifade edilmiştir. Aynı durum olumsuz olarak kabul edilen görüşler için de geçerlidir. Nitel veriler ise MAXQDA yazılımı kullanılarak betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Bu kapsamda üç ana yeterlik alanı birer tema olarak ele alınmış ve ilgili yeterlik alanlarındaki boyutlar ise kodları oluşturmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analiz sürecinde veriler belirlenen tema ve kodlar çerçevesinde iki araştırmacı tarafından bireysel olarak kodlanmıştır. Kodlamalarda görüş birliği ve görüş farklılığı olan noktalar incelenerek Miles ve Huberman (1994) formülü aracılığı ile tutarlılık .82 olarak hesaplanmıştır. Devamında görüş farklılığı olan kısımlar iki araştırmacı tarafından birlikte ele alınarak tüm noktalarda görüş birliğine ulaşılmıştır.

Bulgular

Bulgular, veri toplama aracında bulunan alt boyutlar (mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler) göz önünde bulundurularak alt başlıklar halinde verilmiştir.

Öğretmenlerin eTwinning Projelerinin Mesleki Bilgilere Katkısına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlik mesleği mesleki yeterliklerin mesleki bilgi boyutu; alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üç alt başlıktan oluşmaktadır. eTwinning projelerinin mesleki bilgi açısından katkılarına yönelik maddelere öğretmenlerin verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde olarak Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. eTwinning projelerinin mesleki bilgilere katkısına ilişkin nicel bulgular

İfadeler	1		2		3		4		5		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Alan Bilgisi	eTwinning projelerinde yer almak teorik alan bilgimi artırmıştır.	0	0	14	7	38	20	42	22	95	50
	eTwinning projelerinde yer almak yöntemsel alan bilgimi artırmıştır.	1	1	8	4	30	16	61	32	89	47
	eTwinning projelerinde yer almak olgusal alan bilgimi artırmıştır.	1	1	16	9	38	20	50	27	84	44
Alan Eğitimi Bilgisi	eTwinning projelerinde yer almak alanımın eğitim programına hakimiyetimi artırmıştır.	3	2	6	3	33	18	62	33	85	45
	eTwinning projelerinde yer almak pedagojik alan bilgimi artırmıştır.	2	1	15	8	39	21	54	29	79	42
	eTwinning projelerinde yer almak alanımda hangi konuyu nasıl öğretebileceğim konusunda bana katkı sağlamıştır.	1	1	2	1	23	12	52	28	111	59
Mevzuat Bilgisi	eTwinning projelerinde yer almak öğretmen olarak görevlerim konusunda farkındalığımı artırmıştır.	4	2	13	7	43	23	41	22	88	47
	eTwinning projelerinde yer almak öğretmen olarak haklarımı daha iyi öğrenmemi sağlamıştır.	8	4	15	8	54	29	41	22	71	38
	eTwinning projelerinde yer almak öğretmen olarak sorumluluklarımı anlamama katkı sağlamıştır.	7	4	14	7	40	21	52	28	76	40

Tablo 2’de bulunan eTwinning projelerinin mesleki bilgilere katkısına yönelik görüşler incelendiğinde; eTwinning projelerinde yer almak öğretmenlerin %72’sine göre teorik, %79’una göre yöntemsel ve %71’ine göre olgusal alan bilgisine katkı sağlayarak alan bilgisi açısından öğretmenleri destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Alan eğitimi bilgisine katkıları açısından katılımcıların %78’ine göre eTwinning projelerinde yer almak alanının eğitim programına hâkimiyetini artırmada faydalı bulunurken, %71’ine göre pedagojik alan bilgisini artırmada ve %87’sine göre hangi konuyu nasıl öğretebileceği konusunda kendisine fayda sağlamaktadır. Yine benzer şekilde katılımcıların %69’u eTwinning projelerinde yer almanın öğretmen olarak görevlerini, %60’ı haklarını ve %68’i sorumluluklarını fark etmede kendilerine katkı sağladığını belirterek mevzuat bilgisi açısından da eTwinning projelerinin mesleki yeterlikleri geliştirmede kendilerine katkı sağladığı ifade etmiştir. Mevzuat bilgisini içeren maddeler incelendiğinde, bu maddelerin diğer maddelere oranla en düşük olumlu görüş oranına sahip olmaları dikkat çekici olmakla birlikte eTwinning projelerinin uluslararası boyutu düşünüldüğünde anlaşılabilir.

Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar genel olarak nicel bulguları destekler niteliktedir. Mesleki bilgi ana yeterlik alanına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 3’te görülebilir.

Tablo 3. eTwinning projelerinin mesleki bilgilere katkısına ilişkin nitel bulgular

Mesleki Bilgi Boyutları	f	%
Alan Bilgisi	21	46
Alan Eğitimi Bilgisi	25	54
Mevzuat Bilgisi	0	0
Toplam	46	100

Tablo 3’te görüldüğü üzere, öğretmenler mesleki bilgi boyutunda eTwinning projelerinin kendilerine katkıları açısından en fazla alan eğitimi bilgisini vurgulamıştır ($f=25$, %54). Bu konuda katılımcılardan biri görüşlerini “eTwinning projem, kendi alanımla ilgili yeni yöntem, teknik bilgiler öğrenmeme ... olarak sağlamıştır.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcıların yarıya yakını ise ($f=21$, %46) eTwinning projesinde yer almanın alan bilgilerine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu konuda bir katılımcı, “Mesleki anlamda kendi branşım olan teknoloji ve tasarım dersime Web tasarım araçları bakımından çok katkı sağladı.” şeklinde görüşünü bildirmiştir. Hiçbir katılımcı mevzuat bilgisi kapsamında bir yanıt vermemiştir.

Öğretmenlerin eTwinning Projelerinin Mesleki Becerilere Katkısına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlik mesleği mesleki yeterliklerin mesleki beceri boyutu; eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ve ölçme ve değerlendirme olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır. eTwinning projelerinin mesleki beceri açısından katkılarına yönelik maddelere katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde olarak Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. eTwinning projelerinin mesleki becerilere katkısına ilişkin nicel bulgular

İfadeler	1		2		3		4		5		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Eğitim Öğretimi Planlama	eTwinning projeleri öğretim sürecini planlamamı kolaylaştırmıştır.	2	1	4	2	23	12	55	29	105	56
	eTwinning projelerinde yer almak öğretim sürecini planlarken çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate almada farkındalığımı artırmıştır.	6	3	3	2	38	20	59	31	83	44

Tablo 4. *eTwinning projelerinin mesleki becerilere katkısına ilişkin nicel bulgular (Devamı)*

Öğrenme Ortamları Oluşturma	eTwinning projelerinde yer almak bireysel farklılıklar ve sosyokültürel özellikler bakımından daha esnek planlar yapmama katkı sağlamıştır.	7	4	8	4	24	13	61	32	89	47
	eTwinning projelerinde yer almak tüm öğrencilerimi kapsayacak öğrenme ortamları oluşturmama katkı sağlamıştır.	0	0	5	3	28	15	62	33	94	50
	eTwinning projelerinde yer almak derslerimde kullanabileceğim uygun materyaller geliştirmeme veya seçmeme katkı sağlamıştır.	0	0	1	1	11	6	51	27	126	67
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	eTwinning projelerinde yer almak sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları oluşturmama katkı sağlamıştır.	1	1	8	4	32	17	56	30	92	49
	eTwinning projelerinde yer almak öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütmeme katkı sağlamıştır.	0	0	2	1	12	6	58	31	117	62
	eTwinning projelerinde yer almak derslerimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmama katkı sağlamıştır.	0	0	0	0	5	3	40	21	144	76
Ölçme ve Değerlendirme	eTwinning projelerinde yer almak öğretme süreçlerinde farklı yöntemler kullanmama yardımcı olmuştur.	0	0	0	0	8	4	43	23	138	73
	eTwinning projelerinde yer almak öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamama katkı sağlamıştır.	0	0	1	1	31	16	57	30	100	53
	eTwinning projelerinde yer almak ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanmama katkı sağlamıştır.	0	0	2	1	21	11	75	40	91	48
	eTwinning projelerinde yer almak ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğretim süreçlerini yeniden düzenlemek için kullanmamı sağlamıştır.	1	1	2	1	39	21	56	30	91	48

Tablo 4'te görüldüğü üzere, eTwinning projelerinin mesleki becerilere katkısına yönelik görüşler incelendiğinde; eğitim öğretimi planlama alt başlığını içeren maddelerden öğretim sürecini planlamayı kolaylaştırma konusunda öğretmenlerin %85'i, öğretim sürecini planlarken çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate almasında farkındalığını artırma konusunda öğretmenlerin %75'i ve bireysel farklılıklar ve sosyokültürel özellikler bakımından daha esnek planlar yapmasına olanak sağlaması açısından öğretmenlerin %79'u eTwinning projelerinin kendilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Katılımcıların %83'ü tüm öğrencilerini kapsayacak öğrenme ortamları oluşturmaya ve %79'u sağlıklı ve güvenli

öğrenme ortamları oluşturmaya katkı sağladığını ifade ederken bunlara ek olarak %94'ü derslerinde kullanabileceği uygun materyaller geliştirmesi veya seçmesi konusunda eTwinning projelerinin öğrenme ortamları oluşturma alt başlığına genel olarak katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt başlığını içeren maddelere bakıldığında; katılımcı öğretmenlerin %93'ü öğretme sürecini etkili bir şekilde yürütmesinde, %97'si derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini ve %96'sı öğretme süreçlerinde farklı yöntemleri kullanmasında eTwinning projelerinin kendilerine katkı sağladığını ifade ederek diğer maddelere göre oldukça yüksek oranda olumlu cevap vermiş; hatta derslerinde bilgi ve iletişim teknolojilerini ve öğretme süreçlerinde farklı yöntemler kullanma konusunda katkılarının sorulduğu maddeye hiçbir olumsuz cevap vermemişlerdir. Ölçme ve değerlendirme konusunda ise çalışmada yer alan öğretmenlerin %83'ü öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada, %88'i ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanmasında ve %78'i ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğretim süreçlerini yeniden düzenlemek için kullanmasında eTwinning projelerinin kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Mesleki beceri ana yeterlik alanına ilişkin nitel bulgular Tablo 5'te görülebilir.

Tablo 5. eTwinning projelerinin mesleki becerilere katkısına ilişkin nitel bulgular

Mesleki Beceri Boyutları	f	%
Eğitim-Öğretimi Planlama	7	9
Öğrenme Ortamları Oluşturma	6	7
Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	66	80
Ölçme ve Değerlendirme	3	4
Toplam	82	100

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların mesleki beceri ana yeterlik alanında büyük bir çoğunlukla öğretme ve öğrenme sürecini yönetme boyutuna vurgu yaptığı görülmektedir ($f=66$, %80). Bir katılımcı bu boyuta ilişkin görüşlerini “öğrencilerim 21. Yüzyıl becerileri ile donanıyor. Teknoloji hayatımızın her alanını işgal ederken eğitimde de kullanmamız çocukların daha çok dikkatini çekiyor.” Şeklinde ifade etmiştir. Yedi katılımcı (%9) eTwinning projelerinde yer almanın eğitim-öğretimi planlama becerisine katkı sunduğunu ifade etmiştir. Bu kapsamda bir katılımcının görüşleri “Kesinlikle daha planlı ve sistemli olmayı öğrendim. Bu da öğretmenliğimi olumlu etkiledi.” Şeklinde. Altı katılımcı (%7) öğrenme ortamları oluşturma becerisinin arttığını ifade etmiştir. Bu konuda bir örnek “...ders materyallerini zenginleştirmemi ve sınıf dinamiğimi artırmamı sağlamıştır.” Şeklinde. Son olarak, üç katılımcı (%4) ise eTwinning projelerinin ölçme ve değerlendirme becerisine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu kapsamda bir katılımcı görüşlerini “Web 2 araçlarıyla tanıştım ve bunları ... ve değerlendirme yaparken kullanıyorum.” Şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin eTwinning Projelerinin Tutum ve Değerlerine Katkısına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlik mesleği mesleki yeterliklerin tutum ve değerler boyutu; milli, manevi ve evrensel değerler, öğrenciye yaklaşım, iletişim ve iş birliği ve kişisel ve mesleki gelişim olmak üzere dört alt başlıktan oluşmaktadır. eTwinning projelerinin tutum ve değerler açısından katkılarını yönelik maddelere katılımcı öğretmenlerin verdikleri yanıtlar frekans ve yüzde olarak Tablo 6'da görülmektedir.

Tablo 6. eTwinning projelerinin tutum ve değerlere katkısına ilişkin nicel bulgular

	İfadeler	1		2		3		4		5	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	eTwinning projelerinde yer almak milli değerleri gözetmemde etkili olmuştur.	2	1	8	4	42	22	57	30	80	42
	eTwinning projelerinde yer almak manevi değerleri gözetmemde etkili olmuştur.	3	2	7	4	45	24	54	29	80	42
	eTwinning projelerinde yer almak evrensel değerleri gözetmemde etkili olmuştur.	1	1	6	3	46	24	47	25	89	47
Öğrenciye Yaklaşım	eTwinning projelerinde yer almak öğrencilerimin kişisel gelişimine katkı sağlamama yardımcı olmuştur.	0	0	1	1	4	2	50	27	134	71
	eTwinning projelerinde yer almak her öğrencinin insan ve birey olarak değerli olduğu konusunda farkındalığımı artırmıştır.	2	1	5	3	23	12	68	36	91	48
	eTwinning projelerinde yer almak tutum ve davranışlarımla öğrencilere model olmam konusunda bana katkı sağlamıştır.	2	1	6	3	26	14	61	32	94	50
İletişim ve İş Birliği	eTwinning projelerinde yer almak öğrencilerim ve aileleriyle etkili iletişim kurmamda bana katkı sağlamıştır.	2	1	1	1	17	9	58	31	111	59
	eTwinning projelerinde yer almak meslektaşlarımla etkili iletişim kurmamda bana katkı sağlamıştır.	0	0	3	2	9	5	49	26	128	68
	eTwinning projelerinde yer almak eğitimin diğer paydaşlarıyla etkili iletişim kurmamda bana katkı sağlamıştır.	0	0	2	1	12	6	52	28	123	65
Kişisel ve Mesleki Gelişim	eTwinning projelerinde yer almak kişisel gelişimime katkı sağlamıştır.	0	0	0	0	6	3	34	18	149	79
	eTwinning projelerinde yer almak mesleki gelişimime katkı sağlamıştır.	0	0	2	1	7	4	29	15	151	80
	eTwinning projelerinde yer almak öz değerlendirme becerilerimi artırmıştır.	0	0	4	2	12	6	45	24	128	68

Tablo 6'da görüldüğü üzere; milli, manevi ve evrensel değerler alt başlığı açısından bakıldığında eTwinning projelerinde yer almak çalışmaya katılan öğretmenlerin %72'sine göre milli, %71'ine göre manevi ve %72'sine göre evrensel değerleri gözetmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir. Öğrenciye yaklaşım konusunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%98) öğrencilerinin kişisel gelişimine katkı sağlamasında, %84'ü her öğrencinin insan ve birey olarak değerli olduğu konusunda farkındalığını artırmasında ve %82'si tutum ve davranışlarıyla öğrencilere model olmak konusunda eTwinning projelerinin kendisine faydalı olduğunu ifade etmiştir. Ankette yer alan öğretmenlerin %90'ı öğrencileri ve aileleriyle, %94'ü meslektaşlarıyla ve %93'ü eğitimin diğer paydaşlarıyla etkili iletişim kurmasında eTwinning projelerinin kendisine katkı sağladığını belirterek iletişim ve iş birliği açısından da eTwinning'in faydalı olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerin %97'si kişisel gelişimine, %95'i mesleki gelişimine ve %92'si öz değerlendirme becerilerini geliştirmesine katkı sağladığını belirterek kişisel ve mesleki gelişim alt başlığı konularına eTwinning projelerinin faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu

maddelerden öğretmenlerin kişisel gelişimine katkısının sorgulandığı maddeye hiçbir katılımcı olumsuz cevap vermemiştir. Nitel yanıtlar da bu bulgulara paraleldir. Bulgular Tablo 7’de görülebilir.

Tablo 7. eTwinning projelerinin tutum ve değerlere katkısına ilişkin nitel bulgular

Tutum ve Değerler Boyutları	f	%
Milli, Manevi ve Evrensel Değerler	18	20
Öğrenciye Yaklaşım	8	9
İletişim ve İşbirliği	30	33
Kişisel ve Mesleki Gelişim	35	38
Toplam	91	100

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcıların en fazla kişisel ve mesleki gelişime vurgu yaptığı görülmektedir ($f=35, \%38$). Bu boyuta ilişkin bir katılımcı görüşlerini “eTwinning’de yer almak işimde beni daha Heyecanlı ve dinamik tutuyor. Hep daha iyisi için uğraşırken buluyorum kendimi.” Şeklinde ifade etmiştir. Nispeten fazla kod üretilen bir diğer boyut iletişim ve işbirliği olmuştur ($f=30, \%33$). Bu kapsamda bir katılımcının görüşleri “Velilerimle ilişkilerimi geliştirdi. Neredeyse onlar da projelere katılmak istiyor. Çok güzel dönütler alıyorum.” Şeklinde 18 katılımcı (%20) eTwinning’de yer almanın milli, manevi ve evrensel değerler açısından kendilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Bu konuda bir katılımcı “Farklı kültürleri görmemi ve daha hoşgörülü olmamı sağladı.” Şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Son olarak, sekiz (%9) katılımcı ise söz konusu projelerde yer almanın, kendi öğrencilerine olan yaklaşımlarına olumlu yansıdığını ifade etmiştir. Bu konuda bir katılımcının görüşleri “Beklentilerim konusunda daha net fikirlerim var. Öğrencilere karşı daha anlayışlıyım sanırım.” şeklindedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, eTwinning projelerinin, bu platformda projeler yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerine katkısına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada kullanılan ankette öğretmenlik mesleği mesleki yeterliklerini ve alt boyutlarını içeren maddeler yer almıştır. Bu maddeler mesleki bilgi, mesleki beceri ve tutum ve değerler alt başlıklarından oluşmuş ve her bir madde ile eTwinning projelerinin öğretmenlerin mesleki yeterliklerine katkısı öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenlerin mesleki yeterliklere katkısı açısından eTwinning projeleri hakkındaki görüşleri olumlu yöndedir. Ankette yer alan tüm maddelere öğretmenler olumlu yönde cevap vermiştir.

eTwinning projelerinin mesleki bilgilere katkısı açısından öğretmen görüşleri incelendiğinde, tüm maddelerde olumlu görüşlerin ağır bastığı görülmekle birlikte öğretmenlerin hangi konuyu nasıl öğreteceği konusunda eTwinning deneyimlerinin yüksek katkı sağladığı belirlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında eTwinning projelerinde partner okullar arasında yoğun iş birliği ile ortak ürünler oluşturulması, bunu yaparken birbirlerinin fikirlerine danışılması ve ortak hareket edilmesinin etkili olduğu düşünülebilir. Benzer bir çalışmada Kearney ve Gras Velazquez (2015), ortak çalışmalar sonucu fikir alışverişinde bulunan ve öğretim konusunda öğrendiklerini birbirleriyle paylaşan öğretmenlerin eTwinning projeleri sayesinde farklı yöntem ve teknikleri derslerinde kullandıklarını belirlemiştir. Mesleki bilgilerin alt başlığı niteliğinde olan alan bilgisi maddelerine verilen olumlu yanıtlar birbirlerine yakın oranda olup %71 ile %79 arasında değişmiştir. Bu maddelere verilen olumlu cevapların, özellikle proje yazım aşamasında hazırlanan proje taslağında, yapılacak projenin dersle ilişkilendirilmesi ve disiplinlerarası temelin oluşturulması sırasında öğretmenleri alan ile ilgili araştırma yapmaya yönlendirmesi ile alakalı olduğu söylenebilir. Pedagojik alan bilgisinin artırılması konusunda eTwinning projelerinin katkısı olduğunun belirtilmesi, daha önce yapılan çalışmalarla benzer sonuç göstermektedir (Licht vd., 2020; Kearney ve Gras Velazquez, 2015). Eğitim programına hakimiyetin artması konusunda, özellikle proje sonunda başvuru kalite etiketlerinin ön koşullarından biri olan projelerin eğitim

programına entegre edilmiş olması koşulu, proje taslağını ve kalite etiketi başvuru formunu yazan öğretmenlerin bu konuda araştırma yapmasını gerekli kılmaktadır. Benzer konuda yaptıkları araştırmanın sonucunda Kearney ve Gras Velazquez (2015) katılımcı öğretmenlerin çoğunluğunun eTwinning projelerinin eğitim programına hakimiyetini artırdıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Fakat yine aynı çalışmada Kearney ve Gras Velazquez (2015) katılımcıların %14'ünün katıldıkları projelerin eğitim programı hakimiyetine bir etki yapmadığını ve bunun sebebinin farklı ülkelerin eğitim programlarının birbirinden farklı olması ve bu nedenle ortak noktada buluşmanın zor olması olabileceğini belirtmişlerdir. Bu çalışmada da benzer bir oranda, katılımcıların %18'i bu maddeye ne katılıyorum ne katılmıyorum yanıtını vermiştir. İki çalışmanın benzer sonuçlara varması, farklı ülkelerde yapılan çalışmaların birbiriyle paralellik gösterdiği sonucunu ortaya çıkarabilir. Öğretmenlerin hak, sorumluluk ve görev bilincini geliştirmeye yönelik maddeleri içeren mevzuat bilgisi açısından katılımcıların bu maddelere verdikleri olumlu yanıtların olumsuz yanıtlara göre daha fazla olduğu görülebilir. Fakat bu maddelerin olumlu yanıtları, anketin diğer tüm maddelerine verilen olumlu yanıtlardan daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumda, eTwinning projelerinin diğer konulara nazaran öğretmenlerin hak, sorumluluk ve görev bilincini geliştirme konusunda daha az etkiye sahip olduğu sonucu çıkarılabilir.

Öğretmenlerin eTwinning projelerinin mesleki becerilere katkısına ilişkin görüşleri incelendiğinde, tüm maddelere verilen olumlu yanıtların olumsuz yanıtlardan fazla olduğu görülmektedir. Öğretim sürecini planlamayı kolaylaştırma konusunda öğretmenlerin %85'inin olumlu yanıt vermiş olması, proje boyunca yapılacak etkinliklerin projenin başında başvuru formunda kararlaştırılmış olması ve bu etkinliklerin ders başı veya sonu etkinlikleri belirlemede öğretmenlere kolaylık sağlamanın bir sonucu olduğu söylenebilir. Aynı şekilde bu etkinliklerin belirlenmesinde çevresel şartların, maliyetin ve zamanın dikkate alınması, öğretim sürecini planlarken bu öğelerin dikkate alınmasında eTwinning projelerinin kendisine katkı sağladığını belirten %75 oranındaki katılımcı öğretmenlerin bu yanıtlarının sebebinin açıklayabilir. Bu maddeye %20 oranında ne katılıyorum ne katılmıyorum cevabının verilmiş olmasının altında, proje kapsamında yapılan bazı etkinliklerin fazla zaman alması düşüncesi yatıyor olabilir. Fakat bu durumun, disiplinler arası yaklaşımla hazırlanan projelerde öğretmenlerin diğer branş öğretmenleriyle beraber çalışması, kısa süren projelerde yer almaları ya da proje etkinliklerinin eğitim programına doğru bir şekilde entegre edilmesi ile üstesinden gelinebilir. Katılımcı öğretmenlerin %79'unun sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları oluşturması ve %75'inin bireysel farklılıklar ve sosyokültürel özellikler bakımından daha esnek planlar yapma konusunda katkı sağlama açısından olumlu yanıt vermesi, eTwinning projelerinin sınıfın tüm öğrencilerini dahil edecek şekilde yürütülebilir olmasıyla açıklanabilir. Projeye kayıtlı öğrenci sayısı sınıfın bir kısmını kapsıyor olsa da ders sırasında yapılan etkinlikler tüm öğrencilerin katılımıyla gerçekleşebilir. Benzer şekilde %83 oranında olumlu yanıt verilmiş olan tüm öğrencileri kapsayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması konusunda faydalı olduğu belirtilen eTwinning projeleri, öğrencilerin derse katılımını da oldukça fazla etkilemektedir. Bu konuda yaptığı çalışmada Akıncı (2018), çağa uygun hazırlanmış öğrenme ortamları oluşturmayı sağlayan bu projelerin, özellikle Web 2.0 araçları yoluyla teknolojiyi sınıfa taşınması açısından öğrenciler tarafından ilginç bulunduğu ve bu sayede öğrencilerin derslere olan ilgisinin arttığını belirtmiştir. Licht vd. (2020) de eTwinning sayesinde tüm sınıfın katılımcı olduğu, kararların beraber verildiği, öğrencilerin konuşmaya ve bir parçası olmaya istekli olduğu etkinliklerin derse katılımı olumlu yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin %83'ü öğrencilerinin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlamada, %88'i ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanmasında ve %78'i ölçme ve değerlendirme sonuçlarını öğretim süreçlerini yeniden düzenlemek için kullanmasında kendisine katkı sağladığını belirtmiştir. Bu durum, eTwinning projelerinde süreç odaklı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının sıkça yer alması ile açıklanabilir. Proje başında, yapılan her etkinliğin ve projenin sonunda Web 2.0 araçlarının kullanıldığı değerlendirmeler, öğrencilerin gelişimini ve eksiklerini görünür kılma açısından eTwinning projelerinde oldukça önemli görülmektedir. Ayrıca Kearney ve Gras

Velazquez'in (2015) de belirttiği üzere normal şartlar altında uygulanması oldukça zor olan disiplinler arası yaklaşımla oluşturulmuş ölçme ve değerlendirme uygulamalarının kullanılması, eTwinning projeleri yapan öğretmenler açısından da değerli bulunmuş olabilir.

Anket genelinde en yüksek olumlu cevap oranına sahip olan öğretme ve öğrenme sürecini yönetme alt başlığı, belki de eTwinning'in amacına en çok uyan maddeleri içermektedir. Bu maddelere verilen olumlu cevapların oranı %93 ile %97 arasında değişmektedir. Derslerde kullanılacak uygun materyaller geliştirilmesi veya seçilmesi, projeler kapsamında bireysel ya da ortaklaşa hazırlanan birçok farklı materyalin proje boyunca kullanılması ve birçoğunun gerektiğinde daha sonra da kullanılabilmesi açısından faydalı bulunmuş olabilir. Ayrıca proje ortaklarının, birbirlerinin hazırladıkları materyallerden de yararlanması ortak olunan projelerin öğretmenlere materyal zenginliği kazandırması açısından önemlidir. Birçok farklı materyale sahip olan öğretmenlerin proje sürecinde ya da sonucunda bu materyallerden duruma göre uygun olanı seçme olanağının oluşması da projenin öğretmenlere kattığı faydalardan biri olarak görülebilir. Bir diğer madde olan öğretme sürecinin etkili bir şekilde yürütülmesi, dahil olunan zaman boyunca projede yer alan etkinliklerin yapılması ve bu etkinliklere tüm öğrencilerin dahil edilmesiyle açıklanabilir. Öğretme sürecinde ders kazanımlarının içinde yer almayan fakat günümüz dünyasında oldukça önemli sayılabilecek takım çalışması, yaratıcılık, problem çözme ve karar verme becerilerini öğrencilere kazandırma konusunda eTwinning projeleri öğretmenlerin kendisini geliştirmesine katkı sağlayabilir (Kearney ve Gras Velazquez, 2015). Tüm bunlara ek olarak derslerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılmasına öğretmen görüşlerine göre eTwinning projelerinin katkısının büyük olması, bu konuda yapılan diğer araştırmalarla paralellik göstermektedir. Özellikle eTwinning projelerinde Web 2.0 araçlarının derslerde aktif olarak kullanılması, teknolojinin sınıf ortamına taşınması açısından oldukça önemli görülmektedir (Demir, 2019; Kearney ve Gras Velazquez, 2015). %94 oranında olumlu yanıt alan öğretme süreçlerinde farklı yöntemlerin kullanılmasına katkı sağlaması, yine eTwinning projelerinin iş birlikçi olarak hazırlanan aktiviteler, Web 2.0 araçlarıyla zenginleştirilmiş ders içerikleri ve partnerlerin birbiriyle fikir alışverişinde bulunmasına imkân tanıyan bir sonucu olarak görülebilir (Akıncı, 2018; Demir, 2019).

Çalışmaya katılan öğretmenler, tutum ve değerler alt başlığında yer alan maddelere de büyük oranda olumlu cevap vermişlerdir. Projelerin öğretmenlerin görüşlerine göre milli, manevi ve evrensel değerleri geliştirmeye katkı sağlaması, özellikle farklı ülkelerle beraber yürütülen projelerde öğretmen ve öğrencilere farklı bakış açıları kazandırmasında etkili olduğu düşünülebilir. Demir (2019) çalışmasında yapılan bu projeler sayesinde değerler eğitimi gibi becerilerin de derslere entegre edilerek manevi; farklı kültürleri tanıma ve onlarla iş birliği ve bu yolla empati, tolerans, saygı, diğer kültürlerle karşı takdir, vatanseverlik ve sorumluluk duygularını geliştirerek evrensel değerlere katkı sağlayabileceğini belirtmektedir. Katılımcı öğretmenlerin %98'i yapılan projeleri öğrencilerin kişisel gelişimine katkı sağlaması açısından olumlu değerlendirmiştir. eTwinning projelerinin öğrencilerin gelişimine katkılarını ölçen birçok araştırma bu sonucu destekler niteliktedir (Demir, 2019; Akıncı, 2018; Licht vd., 2020; Kearney ve Gras Velazquez, 2015; Ulutan, 2019). Tüm bu araştırmaların özellikle üzerinde durdukları konu ise dijital yeterlikler ve yabancı dil gelişimi açısından eTwinning projelerinin katılımcıların kişisel gelişimine katkı sağladığı üzerinedir.

Yine yüksek oranda olumlu yanıt alan maddelerden öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine katkı sağladığı belirtilen eTwinning projeleri, özellikle eTwinning platformu üzerinden giriş yapılan ve öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmeyi amaçlayan çevrimiçi eğitim ortamlarının varlığı ve bu eğitimlerin platforma üye olan tüm öğretmenlere açık olmasıyla açıklanabilir. Bu konuda yapılan çalışmalarda özellikle teknoloji kullanımı, derslerde kullanılacak farklı yöntemlerin öğrenilmesi, yabancı dilde yetkinliğin artması, yeni arkadaşlar edinilmesi, kendini ifade etme becerisinin geliştirilmesi ve pedagojik anlamda kendilerini daha fazla eğitime fırsatına sahip olmaları öğretmenlerin eTwinning projeleri

sayesinde kişisel ve mesleki açıdan kendilerini geliştirmesine katkı sağladığı belirtilmiştir (Akıncı, 2018; Crawley vd., 2007; Licht vd., 2020; Kearney ve Gras Velazquez, 2015). Benzer şekilde eTwinning'in katkı sağladığı konusunda olumlu yanıtların fazla olduğu iletişim ve iş birliği alt başlığına bakıldığında öğretmenler öğrencileriyle, meslektaşlarıyla ve eğitimin tüm paydaşlarıyla etkili iletişim kurmasında yapılan projelerin kendisine katkı sağladığını belirtmiştir. Licht vd. (2020) de yaptıkları çalışmanın sonucunda benzer bir sonuca ulaşmıştır. Yine çalışmalarında Akıncı (2018), Demir (2019) ve Kearney ve Gras Velazquez (2015) de aynı ifadelere yer vermişlerdir. Bunlara ek olarak katılımcı öğretmenler her öğrencinin insan ve birey olarak değerli olduğu konusunda farkındalığının artmasında, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere model olmasında ve öz değerlendirme becerilerini geliştirmesinde eTwinning projelerinin kendisine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Araştırmada elde edilen nicel ve nitel bulgular göz önünde bulundurulduğunda eTwinning projelerinde yer almanın katılımcıların mesleki yeterliklerine olumlu katkılar sunduğu söylenebilir. Bu doğrultuda bu çalışma sonucunda iki noktaya vurgu yapılabilir. İlk olarak, eTwinning projelerinin Türk öğretmenlerin mesleki yeterliklerini nasıl etkilediği konusunda alanyazında önemli bir sınırlılık bulunmaktadır. Bu çalışma ile diğer ülkelerde gerçekleştirilen araştırmalara paralel sonuçların Türk öğretmenler için de geçerli olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmanın sonuçları, eTwinning projeleri ve öğretmen mesleki yeterlikleri üzerine gerçekleştirilecek gelecek araştırmalar için bir temel teşkil etmektedir. Diğer bir ifade ile bu çalışmada ele alınan konu kapsamında yeni araştırmaların kapısı aralanmıştır. İkinci olarak hem dünyada hem Türkiye'de önemli konulardan birisi olan mesleki yeterliklerin iyileştirilmesi noktasında eTwinning projelerinin etkili olabileceğine yönelik empirik bulgular elde edilmiştir. Bu kapsamda özellikle Millî Eğitim Bakanlığı başta olmak üzere öğretmen mesleki yeterliklerini iyileştirme amacı güden kurumlar ve üniversiteler, eTwinning projelerine verilen önem ve desteği artırma yoluna giderek mesleki yeterliklerin geliştirilmesine olanak sağlayabilir. Projelerde yer almanın öğretmenler için daha cazip hale getirilmesi, bu konuda kararsız olan öğretmenlerin eTwinning projelerine katılımları için teşvik edici olabilir. Bu çalışmada önemli bulgular elde edilmiş olsa da çalışmaya sınırlı sayıda öğretmenin dahil olmuş olması, sonuçların genellenebilirliği açısından kısıtlayıcı olabilir. Aynı konu üzerinde yapılacak daha geniş çaplı araştırmalarla sonuçlar güçlendirilebilir. Yapılan çalışmanın bulgularına dayalı olarak ayrıca şu öneriler getirilebilir: öğretmenlerin görev, hak ve sorumluluklarını daha iyi anlayabileceği eğitim fırsatları, eTwinning platformuna eklenebilir. Öğretmenlerin proje başvuru formunu yazarken proje etkinliklerinin eğitim programına nasıl entegre edilebileceği konusunda bilgilendirici metinler ya da eğitimler hazırlanabilir. Projeler boyunca kullanılan Web 2.0 araçlarının ne olduğu ve derslerde nasıl aktif kullanılacağı konusunda öğretmenler bilgilendirilebilir. Mesleki yeterliklerin tüm boyutlarına katkı sağladığı belirlenen eTwinning projelerinin daha fazla öğretmen tarafından tanınması ve bu platformda ulusal veya uluslararası yürütülen proje sayısının artırılması teşvik edilebilir. Bunun yanında Türkiye'de eTwinning konusunda yapılan bilimsel çalışmaların diğer ülkelere göre daha az sayıda olduğu görülmektedir. Öğretmenler açısından yararları olduğu düşünülen bu projeler üzerinde çalışmalar yapılarak konu bilimsel açıdan daha fazla irdelenebilir.

Etik Kurul Onayı: Araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulunun 16.02.2023 tarihli 03/15 toplantı numarasıyla etik kurul onayı alınmıştır.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Yazarlar çalışmaya eşit düzeyde katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Kaynakça

- Ağırman, N. ve Ercoşkun, M. H. (2017). Sınıf öğretmenlerinin öğretmen yeterlik ve öğretmen liderlik düzeylerinin değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 715-728.
- Akdemir, A. S. (2017). Etwinning in language learning: The perspectives of successful teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(10), 182-190.
- Akıncı, B. (2018). Etwinning projesi uygulamalarının öğrencilerin yabancı dil becerileri ile öğretmenlik mesleki gelişimine katkısı (bir eylem araştırması) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Banoğlu, K., Madenoğlu, C., Uysal, Ş. ve Dede, A. (2014). FATİH projesine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi: Eskişehir ili örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 39-58.
- Baran, B. ve Ata, F. (2013). Üniversite öğrencilerinin Web 2.0 teknolojilerini kullanım durumları ile bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 192-208.
- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 80-92.
- Biernacki, P. ve Waldorf, D. (1981). Snowball sampling: problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods and Research*, 10(2), 141-163.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Crawley, C., Dumitru, P. ve Gilleran, A. (2007). *Learning with eTwinning: A handbook for teachers*. Central Support Service for eTwinning.
- Demir, N. (2019). Multi-dimensional foreign language education: The case of an eTwinning project [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Dzyuba, E. M., Zakharova, V. T., Latukhina, A. L. ve Sheveleva, T. N. (2021). Open education courses as a relevant environment for improving professional competencies of teachers. *Revista Tempos E Espaços Em Educação*, 14(33), <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.16164>
- Fidan, N. K. ve Duman, T. (2014). Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği niteliklere sahip olma düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 143-159. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.2027>
- Gajek, E. (2015). Implications from the use of ICT by language teachers-participants of international projects. *Universal Journal of Educational Research*, 3(1), 1-7. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2015.030101>
- Gilleran, A. ve Joyce, A. (2008). Conclusions. In C. Crawley, P. Gerhard, A. Gilleran ve A. Joyce (Eds.), *eTwinning adventures in language and culture* (pp. 71-72). Central Support Service for eTwinning – European Schoolnet.
- Hakim, A. (2015). Contribution of competence teacher (pedagogical, personality, professional competence and social) on the performance of learning. *The International Journal of Engineering and Science*, 4(2), 1-12.

- Holmes, B. (2013). School teachers' continuous professional development in an online learning community: Lessons from a case study of an eTwinning learning event. *European Journal of Education*, 48(1), 97-112.
- Ibrahim, A. I. (2010). Information and communication technologies in ELT. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(3), 211-214.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). *Mesleki gelişim faaliyetleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). SAGE Publications.
- Kayaduman, H., Sarıkaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. M. Akgül, E. Derman, A. Özgüt, U. Çağlayan, M. Ertürkler ve M. Karakaplan (Ed.), 13. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri* içinde (ss. 123-129). Akademik Bilişim.
- Kearney, C. ve Gras Velazquez, A. (2015). *eTwinning ten years on: Impact on teachers' practice, skills and professional development opportunities, as reported by eTwinners*. Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet.
- Kelekçi, H. ve Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin pozitif psikolojik sermayeleri ile yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 992-1007.
- Liakopoulou, M. (2011). The professional competence of teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(21), 66-78.
- Licht, A. H., Pateraki, I. ve Scimeca, S. (2020). *eTwinning schools: towards a shared leadership approach - Quantitative and qualitative analysis of the eTwinning school practices*. Central Support Service of eTwinning - European Schoolnet.
- Nakip, C., ve Özcan, G. (2016). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 783-795.
- Özdemir, E. (2014). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 77-97). Pegem Akademi.
- Ramsaroop, S. ve Petersen, N. (2020). Building professional competencies through a service learning 'gallery walk' in primary school teacher education. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 17(4). <https://doi.org/10.53761/1.17.4.3>
- Şahin, C. ve Şahin, S. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumları, öz-yeterlik inançları ve öğrenciyi tanıma düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 224-238.
- Ulutan, E. (2019). *Etwinning faaliyetinin öğretmenlerin yabancı dil ve eğitim teknolojileri kullanım yeterliklerine etkisi*. MEB.
- Wetipo, W., Rante, Y., Wambraw, O. ve Bharanti, E. 2015. The mediating effect of job satisfaction and job motivation to influence school leadership, teacher competence and experience of teachers on

performance of teachers in SMA/SMK in Jayawijaya, Indonesia. *Journal of Resources Development and Management* 15(1), 10–16.

Yağcı, U. ve Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(33), 84-104.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü [YEGİTEK]. (2020). *Yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğü*. <https://yegitek.meb.gov.tr/www/etwinning-nedir/icerik/3008>.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık

Dijital Kaynak Tasarımlarının Tipografik Özellikleri ve Dijital Okuryazarlık

Faruk DURSUN 

Sakarya Üniversitesi, İşletme Fakültesi

ÖZ

Dijital okuryazarlık 2000'li yılların başında tanıtılmış, genellikle yalnızca teknik kullanıma odaklanan bir kavramdan bilişsel, eleştirel ve sorumlu bakış açılarını içeren daha kapsamlı bir fikre evrilmiştir. Önceleri bilgisayar kullanımıyla ilişkilendirilmiş teknolojik gelişmeler ışığında "teknik", "bilişsel" ve "sosyal-duygusal" olmak üzere üç farklı kategori gibi görünse de bu üç kategorinin kesiştiği noktada incelenmiştir. Teknik boyut, çevresel aygıtların kullanımı, dosyaların korunması, sorun giderme, uygulama arama, yükleme ve veri aktarımı gibi teknik ve operasyonel becerilerle, bilişsel boyut, dijital bilgiyi arama ve değerlendirmede, belirli görevler için uygun yazılımı seçmede ve yeni anlayışı en iyi şekilde gösteren ürünler yaratmada eleştirel düşünme yeteneği, sosyal-duygusal boyut, interneti sosyalleşme, iletişim kurma ve öğrenme amaçlarına uygun olarak kullanmak, bireyin güvenliğini ve mahremiyetini korumakla ilgilidir. UNESCO dijital okuryazarlığı istihdam, insana yakışır işler ve girişimcilik için dijital teknolojiler aracılığıyla güvenli ve uygun bir şekilde bilgiye erişme, yönetme, anlama, entegre etme, iletişim kurma, değerlendirme ve bilgi oluşturma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Dijital okuryazarlığın çerçevesi dijital dünyadaki bilgilere erişim, anlama, analiz etme ve paylaşma olarak çizilmiştir. Bu çalışmada dijital kaynakların görsel tasarımlarının tipografik olarak dijital okuryazarlığa katkısı genel anlamda yer alan "anlama" kavramından hareketle incelenmiştir. Tipografik olarak etkili şekilde tasarlanmayan dijital kaynaklara erişim her ne kadar kolay olsa ve kaynak doğru veriler içerse de tasarım boyutuyla sorunlu olması hâlinde "anlama" sürecini tetikleyemeyeceği için diğer adımlar da eksik kalacaktır. Bu çalışmada eğitim odaklı tasarlanan dijital kaynak uygulama örneklerinden biri olan ve İngilizce eğitim öğretimi için kullanılan KIDS A-Z dijital uygulaması incelenmiştir. Etkili tasarım yöntemleriyle yaratılan bir dijital kaynağın erişim sağlayıcılara yaratacağı kolaylıklar tartışma ve öneriler kısmında paylaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Tipografi, dijital okuryazarlık, dijital kaynak



Erciyes Üniversitesi Eğitim
Fakültesi

Sorumlu Yazar:
Faruk DURSUN



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 06.10.2022

Kabul : 08.09.2023

Yayınlanma : 30.10.2023

Önerilen Atıf

Dursun, F. (2023). Dijital kaynak tasarımlarının tipografik özellikleri ve dijital okuryazarlık. *Erciyes Journal of Education*, 7(2), 79-104. <https://doi.org/10.32433/eje.1185173>

Typographic Features of Digital Resources Designs and Digital Literacy

Faruk Dursun 

Sakarya University, Business School

ABSTRACT

Digital literacy was introduced in the early 2000s and evolved from a concept that generally focused on technical use to an idea that includes cognitive, critical and responsible perspectives. In the light of technological developments primarily associated with computer use, it has been analyzed at the intersection of what may seem like three different categories: "technical", "cognitive" and "social-emotional". The technical dimension relates to technical and operational skills such as using peripheral devices, protecting files, troubleshooting, searching and installing applications, and transferring data; the cognitive dimension relates to the ability to think critically when searching for and evaluating digital information, selecting appropriate software for specific tasks, and creating products that best demonstrate new understanding; and the social-emotional dimension relates to using the Internet for socializing, communicating and learning, and protecting one's safety and privacy. It is defined as the ability to safely and appropriately access, manage, understand, integrate, communicate, evaluate and create knowledge through digital technologies for employment, decent work and entrepreneurship. In this study, the typographic contribution of the visual design of digital resources to digital literacy is examined based on the concept of "comprehension". Even if a digital resource that is not typographically designed effectively contains the right data, it will not trigger the "comprehension" process and the other steps will remain incomplete. In this study, the KIDS A-Z digital application used for English language education was analyzed. The convenience that a digital resource created with effective design methods will create for access providers is shared.

Keywords: Typography, digital literacy, digital resources



Erciyes University Faculty of Education

Corresponding Author:
Faruk DURSUN



Type: Research

Article History

Received : 06.10.2022

Accepted : 08.09.2023

Published : 30.10.2023

Suggested Citation

Dursun, F. (2023). Typographic features of digital resources designs and digital literacy. *Erciyes Journal of Education*, 7(2), 79-104. <https://doi.org/10.32433/eje.1185173>

Extended Abstract

Introduction

While the dynamic development of information and communication technologies causes changes in almost every aspect of social and economic life, the digitalization process that emerged as a result of these developments has become the determinant of both progress and modernity. The use of information and communication technologies to change or adopt processes is digitalization. With the wave of the information revolution, digitalization refers to a series of economic activities that use knowledge and information as basic production factors, the internet as an important carrier, and the effective use of information and communication technology (ICT) as an important driver for efficiency. While initially limited in scope to an electronic version of a document or sound, current technologies have led to a wider socio-economic impact by spreading it to a wider range of applications and creating value. The concept of “digitalization”, which originally referred to the transfer of information into digitally accessible formats, has come to refer to the application of all kinds of digital technologies and web-based services that allow the storage, transfer and sharing of large amounts of data. It is defined as the process of adopting and using digital technology in an individual, organizational and social context. Digitization is defined as the process by which digital technologies transform many social and organizational spaces, restructure and even redesign them around digital communication and media infrastructures. This enables people to realize digitalization to facilitate physically intensive work. Digitalization has created radical changes in the economy and society by using information technology equipment and services. In addition, digitalization provides a competitive advantage in the ever-changing market. Digitalization and new technologies lead to a change in the business model by using resources more efficiently and reducing the emission levels released into the atmosphere. The interconnection that results in new or changes in existing technologies with the use of digital technologies and data is defined as digitalization. Digitalization, whose value has increased over the years, is increasingly being used by organizations to create and offer value to people, and it is also associated with the strategic agility of organizations. Digitization is considered as a way not only to improve services, but also to allow wider usability, data richness and access to data, and better interactions with other actors. Digitization, which enables rapid feedback and autonomous digital processes, also plays an active role in shaping demands. Digitization represents the application of digital technologies to processes related to the changing environment, including business and social processes in society. Digitization is the socio-technical process surrounding the use of digital technologies that have an impact on social and institutional contexts. Digitization refers to the psycho-technical change produced by digital technologies. Digitalization, which shapes not only technological innovations but also organizational practices, new institutional infrastructures and new managerial norms and beliefs, represents the increasing dependence on software-based automation based on data and algorithms on organizations’ human expertise and work. At this point, the innovative development path chosen by the developed countries of the world today largely depends on the leadership and success of these countries in digitalization. Digitalization, which is defined as the regulation of digital technologies through and around digital technologies, includes not only the application of digital technologies, but also the idea of focusing on the purpose of transforming the sector and services. While the emergence and diversification of digital technologies necessitates updating business models and putting forward thoughts in this direction, existing processes have evolved into digitalization with the intense use of digital technology for greater efficiency and user value. The real-time collection and processing of data in digital environments are called digitalization. Recent developments in web-based technologies have resulted in the generation of a large amount of online data, from social media posts to digitized libraries. Digitization is driving

technological innovation and process reengineering to help a country's industrial and economic growth by acting as a catalyst for large-scale business generation through digital platforms. Digital platforms and the online services they provide have become an indispensable and ubiquitous part of modern lifestyles, mediating our jobs, hobbies, consumption patterns and forms of communication. In addition to reducing barriers to knowledge sharing, digital platforms also reduce barriers to mobilization by bringing together actors from multiple knowledge domains to engage in common problem-solving. Digitization is transforming business to streamline processes, enabling actors with diverse resources and capabilities to connect in collaborative systems over the Internet, while facilitating convergence, co-creation and innovation between different actors. Obtaining authentic and reliable information when information consumers and users are digitally literate, and how to critically evaluate and verify the authenticity of information or news; when the information will be used; and how to use it ethically, they are expected to have and demonstrate knowledge, skills and behaviors. Digital literacy skills allow access to information and participation in government and support services increasingly available online. Digital literacy, first used by Paul Gilster in his book *Digital Literacy*, is defined as anything that brings together the fields of information search, online collaboration and digital problem solving, which have become an integral part of daily life.

Purpose

This study focuses on the "understanding" step of digital resources accessed by ignoring the digital divide, and information about the use of typographic elements to support this concept is given.

Method

Qualitative research method was used as the model of the study. Qualitative research method is a qualitative process in which techniques such as observation, interview and document analysis are used to reveal the events in a realistic and holistic manner (Yıldırım, 1999). In this study, in which first grade students were evaluated within the scope of the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to examine the typographic designs of the KIDS A-Z application. The documents to be analysed were obtained as screenshots from the KIDS A-Z application and the evaluations were made on these screenshots.

Findings

Within the scope of the study, the 1st grade section of Kids A-Z application used for English language education was sampled and the typographic design principles used in the design of the application were detailed. In the application, it is seen that important typographic elements such as background colour, preferred fonts, type sizes, line lengths, character spacing, etc. are used effectively, considering the preferences, ages, tastes and tastes of the target class students.

Discussion & Conclusion

Along with digitalization, traditional material designs have also undergone a transformation. They are trying to reach an optimal result on design with different trials to reach information consumers through electronic devices. By using typographical elements effectively, digital literacy, which is one of the inevitable results of digitalization, is contributed. The concept of digital literacy, which started to be used in the 2000s, is based on the word's "access", "manage", "understand", "integrate", "communicate", "evaluate" and "create", which draw attention from the data collected within the scope of the Digital Literacy Global Framework developed by UNESCO out; He defined it as "the ability to securely and appropriately access, manage, understand, integrate, communicate, evaluate and create knowledge

through digital technologies for employment, decent work and entrepreneurship". In this study, it is focused on the "understanding" step of digital resources accessed by ignoring the digital divide, and information about the use of typographic elements to support this concept is given. Fonts that are difficult to read, such as script fonts, which are used in a way that makes it difficult to understand in digital resources, will make it difficult to read and therefore understand. Again, too large or too small font size will also be an obstacle to understanding, as it will make it difficult to read. Using too narrow or too wide character spacing, narrow or wide use of line spacing, and too wide or too narrow use of spaces between words also adversely affect the readability of digital resources. The use of contrast, another design element, also impacts the readability of digital resources. The negative appearance created by the colour of the background and the character's colour negatively affects the reading, making it difficult to prefer and use digital resources. McKinney et al., (2002) summarized typography as "bad typography probably won't kill anyone, but it can cause problems by diminishing the meaning of vital messages", revealing the problems of designing digital resources while ignoring typographical elements. It will be an important point for digital resource designers to customize the resources they will reveal by paying attention to these factors. Hybrid use of designed resources (mobile devices, laptops, desktop computers) necessitates device compatibility of designed resources. Since mobile phones have smaller screens than laptops and desktop computers, optimal font and character size selection and design placements are also important. In addition, designing it in a way that the user can arrange according to the age ranges and eye health of the users will positively affect readability and preferability. In addition, it would be appropriate to design digital resources according to the target audiences' characteristics (age, interest, etc.) this design should be tested with a sample from the said audience before publication and optimized with the feedback received.

Giriş

1944 yılında Harvard'da Howard H. Aikinen tarafından geliştirilen ve IBM tarafından piyasaya sürülen Mark-I modern anlamda bilgisayar teknolojisinin ilk örneğini oluşturmaktadır. Bu yeniliği 1946 yılında Pennsylvania Üniversitesi'nde John William Mauchly ve J. Presper Eckert Jr. tarafından geliştirilen 30 ton ağırlığında, saniyede 5000 işlem yapabilen, 17000 vakum tüplü, 70000 resistans içeren 63 m²'lik bir alanda 150 kw/s elektrik harcayan ENIAC takip etmiştir. Bu devasa cihazlar zaman içerisinde çantalara ve ceplere sığacak boyutlara ulaşmış ve gerek kullanım gerek sahip olunabilirlik açısından kendisine kişisel hayatta ve iş dünyasında karşılık bulmuştur. Dijitalleşme serüvenini başlatan bilgisayar teknolojisini 1990'lı yıllara gelindiğinde internetin kullanımının yaygınlaşması tam anlamıyla bir devrim niteliğine dönüştürmüştür. İnternet ilk olarak 1962 yılında J. C. R. Licklider öncülüğünde MIT'de tartışılmaya başlanmış nihayetinde bu fikir 1969 yılında Lawrance G. Roberts ile Thomaas Merill tarafından yapılan çalışma ile dört merkez arasında kurulan bağlantı ile meyvelerini vermiş ve internetin ilk hâli ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada ortaya çıkan ürün ARPANET adıyla anılmış ve UCLA (University of California at Los Angeles), SRI (Stanford Reseach Institute, University of Utah ve SCSB (University of California at Santa Barbara aralarında bağlantı kurulan dört merkez olmuştur.

Dijitalleşme

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin dinamik gelişimi sosyal ve ekonomik hayatın hemen her alanında değişikliklere neden olurken bu gelişmelerin sonucunda ortaya çıkan dijitalleşme süreci hem ilerlemenin hem de modernliğin belirleyicisi hâline gelmiştir (Brodny ve Tutak, 2022). Süreçleri değiştirmek ya da benimsemek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması dijitalleşmedir (Ferreira, 2022). Bilgi devrimi dalgasıyla birlikte dijitalleşme, temel üretim faktörleri olarak bilgi ve bilgiyi önemli bir taşıyıcı olarak interneti ve verimlilik için önemli bir itici güç olarak bilgi ve iletişim teknolojisinin (BİT) etkin kullanımını içeren bir dizi ekonomik faaliyeti ifade etmektedir (Xu vd., 2022). Kapsam olarak başlangıçta bir belgenin veya sesin elektronik versiyonuyla sınırlıyken mevcut teknolojileri daha geniş bir uygulama alanına yayarak ve bir değer yaratarak geniş bir sosyo-ekonomik bir etkiye sahip olmasına yol açmıştır (Matt vd., 2022). Başlangıçta bilginin dijital olarak erişilebilir formatlara aktarılmasına atıfta bulunan "dijitalleşme" kavramı, büyük miktarda verinin depolanması, aktarılması ve paylaşılmasına olanak sağlayan her türlü dijital teknolojinin ve web tabanlı hizmetlerin uygulanmasını ifade eder hâle gelmiştir (Hallin vd., 2022). Dijital teknolojiyi bireysel, örgütsel ve toplumsal bağlamda benimseme ve kullanma süreci olarak tanımlanmaktadır (Trischler ve Trischler, 2022). Dijital teknolojilerin birçok sosyal ve organizasyonel alanı dönüştürdüğü, bunları dijital iletişim ve medya altyapıları etrafında yeniden yapılandırdığı ve hatta yeniden tasarladığı süreç olarak tanımlanmaktadır (Grover vd., 2022).

Web tabanlı teknolojilerdeki son gelişmeler, sosyal medya gönderilerinden dijitalleştirilmiş kütüphanelere kadar çok sayıda çevrimiçi verinin üretilmesini doğurmuştur (Baykal, 2022). Dijitallik sadece verimlilik kazanımlarını kapsamamakta aynı zamanda mevcut değer önermelerini yeniden tanımlayan, geliştiren ve genişleten yeni iş modelleriyle sonuçlanan endüstri ve kuruluş çapında da değişikliklere yol açmaktadır (Barker vd., 2022). Dijital platformlar bilgi paylaşımının önündeki engelleri azaltmanın yanı sıra, birden fazla bilgi alanından aktörleri ortak problem çözme sürecine dahil etmek için bir araya getirerek sağladıkları çevrimiçi hizmetlerle, işlerimize, hobilerimize, tüketim kalıplarımıza ve iletişim biçimlerimize aracılık ederek modern yaşam tarzlarının vazgeçilmez ve her yerde bulunan bir parçası hâline gelmiştir (Hellemans vd., 2022; Sovacool vd., 2022). Yıllar içerisinde değeri daha fazla artan dijitalleşme kuruluşlar tarafından insanlara değer yaratmak ve sunmak için giderek daha fazla kullanım alanı bulmakla birlikte kuruluşların stratejik çeviklikleri ile de ilişkilendirilmektedir (Hadjielias vd., 2022). Veskioja vd. (2022) yaptıkları çalışmada sektörel dijitalleşme çalışmaları kapsamında Estonya'daki enerji sektörü dijitalleşme

sürecini incelemiştir. Avrupa'daki elektrik sektörünün dijitalleşmesiyle bilinen ülkede müşterilerin saatlik tüketim verilerine (son 3 yıla ait) kolayca erişmesine, ertesi günün saatlik elektrik fiyatları hakkında bilgi almasına, yaklaşan fiyat artışları ve düşük fiyat dönemleri hakkında bildirim almasına ve müşterilerini yönetmesine olanak sağlayan mobil uygulamalar bulunmaktadır. Danimarka'da dijitalleşme kamu hizmetlerini iyileştirmek ve bürokrasiyi azaltmak için kullanmak için bir fırsat olarak görülmekte ayrıca vatandaşlara ve işletmelere siyasi karar alma süreçlerine katılmaları ve takip etmeleri için daha iyi fırsatlar sağlamaktadır. Yine Hollanda'da dijitalleşme çalışmaları kapsamında ülkenin stratejik hedefinin Avrupa'nın dijital öncüsü olmak şeklinde formüle edildiği görülmektedir. Her iki ülkede de dijitalleşme son derece müreffeh, uyumlu ve dinamik toplumlar olarak devam etmenin (ve genişlemenin) tek yolu olarak sunulmaktadır (van Kersbergen ve Vis, 2022). Supari ve Anton (2022) yaptıkları çalışmada bir firmanın "dijital" olduğu süre ne kadar uzun olursa, satış geliri ve dayanıklılığının (bir kuruluşun çevreye ve yeni koşullara uyum sağlama kapasitesi) o kadar yüksek olduğunu, dijitalleşmeyi erken benimseyenlerin daha büyük bir pazara erişme, etkisiz satış tekniklerini değiştirme ve dijital uygulama yeteneklerini kullanabilme avantajına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Maki vd., (2022) sağlık tesisleri üzerine yaptıkları çalışmada dijitalleşmenin sınırlı kaynaklarla artan sağlık taleplerini karşılamaya çalışan kuruluşlara yardımcı olacağı kanaatini ortaya koymuştur. Toplumda ve ekonomide önemli değişiklikler yaratan dijitalleşme beraberinde getirdiği teknoloji kullanımıyla birlikte iş yapış ve iş akış süreçlerini de yeniden tasarlanmasına ön ayak olmuştur. Süreçleri değiştiren, dönüştüren bu yeniliğin etkin ve verimli kullanılması hâlinde toplumsal dönüşümden ekonomik ve hatta ekolojik dengeye kadar birçok katkılarının olacağını öngörülmektedir. Bu öngörüğü destekler nitelikte Del Giudice vd., (2022) dijitalleşme ve yeni teknolojilerin atmosfere salınan emisyon seviyelerinin azaltılmasının yanı sıra kaynakların daha verimli kullanılarak iş modelinin değişmesine öncülük ettiğini savunmaktadır. Ayrıca, Alman Federal Çevre, Doğa Koruma, Nükleer Güvenlik ve Tüketici Koruma Bakanlığı adına şirketlerde malzeme ve enerjinin verimli kullanılması için teknik bilgi sunan Kaynak Verimliliği Yetkinlik Merkezi (VDI) şirketlerin ERP sistemi uygulaması kullanmadan önce ve sonra kaynak verimliliğinde %25'e varan bir artış gösterirken enerji tüketiminde %25'e varan bir azalma sağladığını tespit etmiştir (Eisner vd., 2022). Sektörel boyutta da dijitalleşme işletmelere önemli katkılar sunmaktadır. Otomobil, perakende, lojistik, imalat vb. gibi endüstriyel süreçlerde dijitalleşme etkin bir rol oynamakta, operasyonel düzlemde gelişmiş süreçler ve teknikler dijitalleşmenin bir avantajı olarak kullanılmaktadır. Ghoreishi ve Happonen (2021) sektörlere göre ürünlerin konumu, durumu, bulunabilirliği vb. ile ilgili gerçek zamanlı verileri aktararak ürünlerin izlenmesine yardımcı olmak, sensörler ve dijital platformlar aracılığıyla ürün ömrünün uzatılmasını desteklemek için dijitalleşmeden yararlanılmaktadır.

Sıralanan bu özellikler ışığında dijitalleşmenin otomotiv sektöründen, enerji sektörüne, perakende sektörüne uzanan geniş bir yelpazede endüstriyel alanlarda kullanımının olduğu görülmektedir. Yine toplumsal ve bireysel yaşamda da dijitalleşmenin izlerini görmek mümkündür. Bütün bunlara ek olarak dijitalleşmenin ortaya çıkan yeni eğitim ve öğretim teknikleri ışığında da eğitim alanında da yoğun yansımaları karşımıza çıkmaktadır. Tılıç (2020) dijitalleşmenin oyunlaştırma boyutunu incelediği çalışmasında öğrenme sürecinin önemli düğümlerinden ilgi, odaklanma ve güdüleme eksikliklerinin giderilmesinde dijitalleşmenin önemini ortaya koymaktadır. Sürer (2020) dijitalleşmenin eğitim-öğretim alanında yarattığı fırsat eşitliğine değinmekte özellikle Covid-19 döneminde eğitim öğretim sürecinin dijital ortamlar aracılığıyla devam ettirildiğini ve dış dünyayla bağlantının bu sayede sağlandığını ortaya koymaktadır. Ayrıca 6 Şubat 2023 tarihinde Kahramanmaraş merkezli ve çevre illerin de etkilendiği depremler sonrası YÖK tarafından üniversitelerin uzaktan eğitim marifetiyle eğitime devam etme kararı ve üniversitelerin bu kararı hızla uygulamaya koyma yöntemleri de eğitimde dijitalleşmenin önemli bir boyutunu da göstermiştir.

Dijital Okuryazarlık

Bilgi tüketicileri ve kullanıcıları dijital okuryazar olduğunda özgün ve güvenilir bilgi elde etmek ayrıca bilgi veya haberlerin gerçekliğinin eleştirel olarak nasıl değerlendirileceği ve doğrulanacağı; bilgilerin ne zaman ve etik olarak nasıl kullanılacağı konularında bilgi, beceri ve davranışlara sahip olmaları ve bunu göstermeleri beklenmektedir (Tetty, 2022). Dijital okuryazarlık becerileri bilgiye erişime ve giderek daha fazla çevrimiçi olarak sağlanan devlet ve destek hizmetlerine katılmaya olanak tanımaktadır (Whiteside vd., 2022). Paul Gilster tarafından ilk olarak Digital Literacy kitabında kullanılan dijital okuryazarlık (Gilster, 1997) günlük hayatın ayrılmaz bir parçası hâline gelen bilgi arama, çevrimiçi iş birliği ve dijital problem çözme alanlarını bir araya getiren her şey olarak tanımlanmaktadır (Lahiri vd., 2022). Dijital okuryazarlık, bir kişinin medya ve bilgi açısından zengin bir ortamda gezinmek için ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri tanımlamaktadır (Baggia vd., 2022). UNESCO geliştirdiği Dijital Okuryazarlık Küresel Çerçevesi kapsamında topladığı verilerden dikkat çeken “eriş”, “yönet”, “anla”, “bütünleştir”, “iletişim kur”, “değerlendir” ve “oluştur” kelimelerinden yola çıkarak dijital okuryazarlığı “istihdam, insana yakışır işler ve girişimcilik için dijital teknolojiler aracılığıyla güvenli ve uygun bir şekilde bilgiye erişme, yönetme, anlama, entegre etme, iletme, değerlendirme ve bilgi oluşturma yeteneğidir” şeklinde tanımlamıştır (Law vd., 2018). Dijital dünyada bilgi kaynaklarını kullanma ve kullanma becerisine ve teknik bilgi birikimine sahip bir kişinin ses, görüntü ve metin gibi dijital ortamları yorumlayabilen, anlayabilen, bu kaynaklardan bilgi üretebileceği görüşünden hareketle konuyu güçlendirmek için medya odaklı, bilgi açısından zengin topluma tam katılım ve katılım için sahip olunması gereken bir grup yaşam becerisi olarak görülmektedir. Bu beceriler dijital bilgileri arama, organize etme, anlama, değerlendirme ve kullanma ayrıca bu teknolojilerin etkisini ve bunların yönetimini değerlendirme yeteneğidir (Subaveerapandiyen vd., 2022). Dijital okuryazarlık, akıllı telefonlar, tabletler, dizüstü bilgisayarlar ve masaüstü bilgisayarlar gibi dijital cihazların kullanımı ve bunlarla etkileşim yoluyla bir bilgi toplumuna katılmak için gereken yetkinlikleri ifade etmektedir (Santos ve Neumeyer, 2022). Bireylerin istihdam, tüketim ve yatırım dâhil olmak üzere düzenli ekonomik faaliyetlere katılmaları için giderek daha önemli hâle gelen dijital okuryazarlık bir kişinin çeşitli dijital platformlarda yazma ve diğer medya aracılığıyla net bilgileri keşfetme, değerlendirme ve oluşturma yeteneğini ifade etmektedir ki kişinin dilbilgisi, kompozisyon yazma becerileri ve metin, görüntü, ses ve tasarım oluşturmak için teknolojiyi kullanma becerisi ile değerlendirilmektedir (Wang Q. vd., 2022). Dijital okuryazarlık, bilgiyi anlama ve -daha da önemlisi- bilgiyi bilgisayarın sunabileceği çeşitli formatlarda değerlendirme ve entegre etme yeteneğidir (Pool, 1997). Dijital okuryazarlık bilgiyi bilgiye dönüştürme sürecinin seçilebildiği, işlenebildiği, analiz edilebildiği ve raporlanabildiği sosyo-bilişsel beceriler seti olarak tanımlanmaktadır (Fuentes vd., 2022). Dijital kaynakları, araçları ve hizmetleri uygun şekilde kullanma ve değerlendirme yeteneğini ifade eden dijital okuryazarlık bireyin bilgi arama, oluşturma ve paylaşma için teknolojiye erişme, keşfetme ve manipüle etme yeteneğini içeren dijital dönüşüm çağında temel bir beceri setidir (Ye vd., 2022). Dijital okuryazarlık, dijital kaynakları tanımlamak, erişmek, organize etmek, analiz etmek, sentezlemek, değerlendirmek ve süreci yansıtmak için dijital teknolojileri kullanabilen bireylerin yetenek, farkındalık ve tutumu olarak tanımlanmaktadır (Martin ve Grudziecki, 2006). Dijital okuryazarlık, sosyal medya, dijital video kaydı ve podcasting gibi Bilgi ve İletişim Teknolojilerini (BİT) anlama ve kullanma yeteneğini şeklinde tanımlanmaktadır (Fisher ve Hitchcock, 2022). Dijital okuryazarlık, dijital cihaz ve araçları kullanmak ve bunlarla etkileşim kurmak için dijital dünyaya katılmak için gereken bir dizi yeteneği ifade etmektedir (Orrensalo vd., 2022).

Görsel temsilleri kullanma, çoklu dijital metinleri entegre etme, doğrusal olmayan dijital metinlerde gezinme ve dijital bilgileri değerlendirme yeteneği dijital okuryazarlığın örnekleridir (Subaveerapandiyen vd., 2022). Dijital okuryazar olmayan öğrencilerin, BİT cihazlarını çalıştırma, içeriği etik olarak kullanma, değerlendirme, bilgileri iletme ve kişisel verileri ve gizliliği koruma konusundaki yetersizlikleri nedeniyle akademik açıdan da başarısız olmaları muhtemeldir (Nalaila vd., 2022). Balakrishan vd., (2022) Chicago’da

bir merkezde böbrek nakli olan hastalar üzerinde yaptığı araştırmada böbrek nakli sonrasında ilaç alımında çevrimiçi hasta portallarını kullanma eğitimini içerebilecek sağlayıcılara ve sağlık bilgilerine erişmek için yeterli düzeyde dijital okuryazarlıkla donatılmaları gerektiğini tespit etmiştir. Bryant vd., (2022) yaptıkları çalışmada düşük düzeydeki dijital okuryazarlığın sağlık bilgilerinin kullanılması ve sağlık hizmetlerine erişimin önünde önemli bir engel teşkil ettiğini tespit etmiştir. Igengar vd. (2022) tarafından yapılan Hindistan'ın sahte haber sorununa tüketici yaklaşımı konulu araştırmada sahte haber kaynaklı toplumsal olayların Hindistan'ın kırsal kesimlerinde etkili olmasının nüfusun yaklaşık %25'inin dijital okuryazar olmasının da etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Shehaj (2022) avro bölgesinde eğitim politikası ve dijital reform üzerine yaptığı araştırmada avro bölgesi ülkeleri arasında pandemi sonrası dönemde sağlam eğitim sistemlerinin sürdürülmesinin, dijital okuryazarlığı güçlendiren ve tüm öğrenci demografisi için adil öğrenme fırsatları sağlayan politika girişimleri gerektirdiğini savunmaktadır. De Silva vd., (2021) Avustralya'da bir sağlık kurumunda radyolojik hizmetler için hasta taleplerini incelediği çalışmada yüksek dijital okuryazarlık puanına sahip olan kişilerin doktorlardan radyolojik testler ve prosedürler için sevk talep ettiğini tespit etmiştir. Spronk vd., (2022) geriatrik (yaşlanma sorunları ve yaşlılık hastalıkları ve tıbbi bakım ve tedavisi ile ilgilenen bir tıp dalı) ayakta hasta bakımında video konsültasyon kalitesini araştırdığı çalışmada konsültasyon sırasında dijital okuryazarlığı olan bir bakıcının varlığına dikkat edilmesi gerekliliğini ortaya koymuştur. Fan (2022) Tayvan'da birinci sınıf tıp öğrencileri arasında yaptığı çalışmada dil eğitmenlerinin ve öğrencilerin karşılaştığı en büyük zorluklardan birinin yetersiz dijital okuryazarlık beceri ve yeterlilikleri olduğunu ortaya koymuştur. Yavetz ve Aharony (2022) İsrail vatandaşlarının sosyal medyada bilgi edinme davranışlarını ve devlet bilgilerini edinmelerini inceledikleri çalışmada yüksek dijital okuryazarlığa sahip kullanıcıların, veri toplama ve yeni kamu bilgilerine maruz kalma aracı olarak dijital medyaya daha fazla güvenme olasılıklarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Li vd., (2022) Çin'de tarımsal yeşil üretim üzerine yaptığı araştırmada yüksek dijital okuryazarlığa sahip çiftçilerin dijital platformlardan temiz enerji kullanımı ve yeşil üretim hakkında daha fazla bilgiye erişiminin mümkün olduğunu ortaya çıkarmıştır. Nguyen vd., (2022) yaptıkları çalışmada yaşlıların dijital topluma dijital entegrasyonunu etkileyen, yaşlıların karşılaştığı aktiflik ve yaşa bağlı sorunlar olduğu bu noktada yaşlı kullanıcılara yönelik tutumlarını değiştirmeleri, dijital okuryazarlık ve becerilerini geliştirmek için uygun politikaları benimsemeleri ve yaşlılar için çeşitli çevrimiçi hizmetleri benimsemeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Kim vd., (2022) MZ kuşağı ve baby bommerlar üzerine yaptığı araştırmada dijital terapötiklerin (Terapötik: Tedaviye ait, tedavi edici) kullanımını teşvik etmek için, MZ kuşağı ve baby boomer kuşağının dijital okuryazarlığını geliştirerek dijital terapötiklere yönelik olumlu bir algı geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymuştur. Mistry vd., (2022) sanal bakım ve müdahaleler üzerine yaptığı çalışmada sanal bakım randevuları sırasında dijital okuryazar bakıcıların bulunması, sanal bakım ve hastaların dijital okuryazarlığını artırmaya odaklanmanın gerekliliğini tespit etmiştir.

Tipografi

Tipografi Guttenberg'in matbaayı icadından sonra kullanılmaya başlayan metal harflerle kavramsallaşmıştır (Öz, 2006). Latince bir kelime olan tipografi Grekçe'de typos ve graphia kelimelerinden türemiştir ve yazı (çizim) ve tür (resim, sembol ve imza) anlamlarını ihtiva etmektedir (Park, 2014). Ayrıca yazı şekli ve boyutu, noktalama işaretleri, ayırıcı işaretler ve özel semboller, harf, kelime ve kenar boşlukları, satır uzunluğu, başlık ve alt başlık seçimi, renk gibi sayfa görünümü ve mesaj verimliliğini etkilemektedir (Azizovic ve Fetic, 2014). Mesajı güçlendirmek ve mesajla iletilmesi planlanan bilgilerin tutarlı şekilde yapılandırılması tipografidir (Jackson, 1998). Verilmek istenen mesajın okuyucunun dikkatini ve ilgisini çekmesi gerekliliğinin yanı sıra kolay okunabilmesi de gerekmektedir.

Tasarım pratiği, teknolojik yenilikler nedeniyle çeşitli dönüşümlerden geçmiştir. Bu uygulamanın dayandığı alanlardan biri, metinlerin görsel kompozisyonu için karakter ve glif sistemlerinin oluşturulması

ve uygulanması süreçlerini incelemekten sorumlu olan tipografidir (Woloszyn ve Gonçalves, 2021). Dijital cihazlar aracılığıyla hızla artan miktarda bilgi tüketmeye çalışarak, ekranlarda her zamankinden daha fazla zaman harcanmaktadır. Hızla okumak ve sürekli büyüyen bu bilgi yığını anlamak, sosyal etkileşim ve kişisel ilerlemenin ayrılmaz bir parçasıdır (Wallace vd., 2022). Düzen ve tipografinin amaca yönelik kullanımı yoluyla, okuyucu yaratıcı bir okuma sürecine aktif bir katılımcı olarak dâhil edilebilmektedir ki bu durum okuyucunun kaynakta gezinmesine yardımcı olmak için tasarlanmış tipografik bir sistem kullanılması manasına da gelmektedir. Ayrıca bir kaynakta anlatı alanına müdahale etmek ve farklı sesleri, metinleri ve zamanları vurgulamak için farklı yazı tipleri ve tipografik stiller kullanarak tasarım ve düzen yoluyla en üst düzeye çıkarılmaktadır. Burada tipografi dile görsel bir biçim vererek kaynağı algılamak ve anlamak da önemli bir rol oynamaktadır (Balnes, 2022). Judson (2022)'e göre uyuşturucu kullanımı risk bilgilerini içeren materyallerde font değişikliği, metinlerin yerleştirilmesi ve basit tipografik düzenlemelerin kullanıcıların materyalle nasıl etkileşime girdiğini ve sonuçta ortaya çıkan anlayışları nasıl etkilediği önemlidir. Yine Hicks vd., (2005) yaptıkları çalışmada reçeteli ilaçların kullanımında reçeteli ilaç üreticileri web siteleri üzerinden risk bilgilerine erişmenin fayda bilgilerine erişmekten daha zor olduğunu ortaya koymuştur. Kovačević vd., (2022) ambalaj görsel tasarımının tüketici gıda ürünü seçimlerine etkisini araştırdıkları çalışmada gıda ambalajı üzerindeki okunaklı bir yazı tipinin tüketicilerin dikkatini çekmek ve gıda ürünleri seçimlerini teşvik etmek için faydalı olabileceğini ortaya koymuştur. Tasarıma ses tonu aracılığıyla bir ruh hâli kazandırmada önemli bir rol oynayan tipografi özel metin efektleri tasarlayarak karakteri benzersiz ve özgün bir sanat eserine dönüştürmektir (Borysov vd., 2022). Dijital kaynaklarda tek başına metinden oluşmayan çok sayıda öğe ortaya çıkmıştır, bu nedenle okuyucu hangi bloğu okuyacağına hemen karar vermekte, okuma sırası kısmen tipografi ve çeşitli grafik bloklar tarafından belirlenmektedir (Kovač ve Mohar, 2022). Dijital çözümler ve bunların ara yüzleri, tüm izleyiciler için erişilebilir ve giderek heterojen kullanıcıların olduğu bir çağda evrensel kullanıma yönelik olmalıdır. Bu nedenle dijital kaynaklar tasarlanırken, bağlam odaklı tasarım, kullanıcı gereksinimleri ve uyarlanabilir etkileşimli davranışlar gibi geniş ve karmaşık konuların da farkında olunmalıdır. Dijital bir çözüm geliştirilirken belirli bir bağlamda belirli özelliklere sahip bir birey tarafından dijital bir çözümün kullanıldığı göz önüne alınarak, kullanıcı ara yüzü tasarımının renk, tipografi, gezinme ve arama, giriş kontrolleri ve bilgi bileşenleri gibi çok sayıda bileşenine dikkat edilmelidir (Diehl vd., 2022). Görsel iletişimin işaret sistemi, semboller, görüntüler, infografik ve tipografi anlam ve duyguyu doğru bir şekilde aktaran tanınabilir bir görüntü ve ilişkilendirme sistemi oluşturmaktadır (Liu ve Lahoda, 2022).

Fan vd., (2022) Singapur'da iki kamu hastanesinde yaptıkları çalışmada hastaların ve bakıcıların fiziksel olarak eczaneye gitmek zorunda kalmadan 7/24 istedikleri zaman ilaç alabilmelerini sağlayan PILBOX uygulaması kullanımı üzerine yaptığı çalışmada PILBOX'un kullanım kolaylığı, hastaların ve bakıcılarının en büyük endişesi sorunsalından yola çıkarak söz konusu uygulamanın eğitim materyallerinin ve mesaj içeriğinin tipografik açıdan kullanımı teşvik edecek şekilde tasarlandığını ortaya koymuştur. Simatupang ve Veronika (2022) Jakarta'da COVID-19 sürecinde kullanılan maskelerin çevreye olumsuz etkilerini önlemek için maske atık yönetiminin bilinmesi ve uygulanması için gelişen teknoloji ve farklı mecralardan yararlanmayı, bunu yaparken de genel halk için anahtar kelimeler, sloganlar, sloganlar, metinler, tipografi, fotoğraflar, grafikler vb. dâhil olmak üzere herhangi bir ortamda yerel dili etkili bir şekilde kullanmanın önemini vurgulamıştır. Smolik ve Filip (2022) kelime edinme yaşı üzerine yaptığı araştırmada kaynakların tipografik özelliklerinin kelime edinme üzerindeki etkisini ortaya koymuştur.

Harfin Yapısı ve Yazı Karakteri Seçimi

Öz (2006) fontu (yazı karakterini) karakterlerin harf, sayı, noktalama işaretleri ve diğer sembollerden oluşan dizi olarak tanımlamıştır. Gyöngyi (1997)'ye göre üç tür font kullanılmaktadır ki bu fontlar Serif, Sans Serif ve Script fontlardır.

Script Serif Sans Serif

Şekil 1. Serif, Sans Serif ve Script font karşılaştırması

Script fontlar tasarımlarda tercih edilmemekte buna rağmen tercih edilmesi hâlinde büyük puntolarla kullanılmaktadır. Serif fontlar karakterlerin ucundaki çıkıntılar nedeniyle bu şekilde tanımlanırken Fransızca bir şeyin yokluğu anlamına gelen “Sans” kelimesi ile adlandırılan Sans Serif font ise karakterlerin ucunda bulunmayan çıkıntılar nedeniyle bu şekilde tanımlanmıştır. Wallace vd. (2022) EB Garamond ve Montserrat gibi bazı yazı tiplerinin ortalama 35 yaş üstü okuyucuların okuma hızlarını artırma eğiliminde olduğunu tespit etmiştir.

Harfin Boyutu

Wang X. vd., (2022) giyilebilir cihazlarda yazı tipi boyutunun metin okunabilirliği üzerinde etkisini araştırdığı çalışmada yazı tipi boyutunun okunabilirlik üzerinde en büyük etkiye sahip unsur olduğunu göstermiştir. 40 yaşın üzerindeki kişiler için, çok küçük boyut ve küçük boyutlu metin net bir şekilde tanınmazken, 18-40 yaş arası gençler için yazı tipi boyutunun performans üzerinde etkileri bulunmuştur. Ancak, çok büyük yazı tipi boyutu, mesaj okuma tercihini azaltmıştır. Lu vd., (2022) orta yaşlı ve yaşlı kullanıcılar için akıllı telefon okuma deneyimi üzerinde yazı tipi boyutunun etkisini inceledikleri araştırmada arama, genel okuma ve metin okuma senaryolarının tamamında yazı tipi boyutunun okuma deneyimi üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Darroch vd., (2022) mobil bilgisayarlar için ara yüz tasarımcılarının, okunabilirliği en üst düzeye çıkarmak için 8-12 nokta aralığında yazı tipleri kullanılmasını önermektedir.



Şekil 2. Harf boyutu kullanımı

Metin Hizalamaları

Vignelli (2015) metin hizalamalarında ağırlıklı olarak sola bloklama kullanıldığını savunmakta buna da gerekçe olarak soldan sağa yazılan ve okunan alfabelerde gözün metin üzerinde hareketi ve alt satıra geçmesinin kolay olduğunu ayrıca metinlerin bu şekilde daha estetik bir görüntü kazandığını göstermektedir.



Şekil 3. Metin hizalamaları



Şekil 3. Metin hizalamaları

Özel Efektler

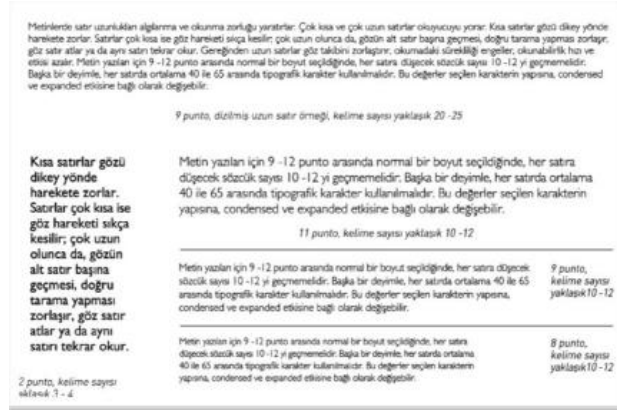
Ernst (2016) renkli yazdırma ve gelişmiş şekilleri özel efekt olarak tanımlamış ve okunabilirliği arttıracağını savunmuştur. Brath ve Banissi (2016) iletilmek istenen mesajlarda özel efektler kullanılarak bilgi alışverişinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesinin sağlanacağını belirtmektedir.

It was the best of times, it was the worst of times, it was the age of wisdom, it was the age of foolishness, it was the epoch of belief, it was the epoch of incredulity, it was the season of Light, it was the season of Darkness, it was the spring of hope, it was the winter of despair, we had everything before us, we had nothing before us, we were all going direct to Heaven, we were all going direct the other way-- in short, the period was so far like the present period, that some of its noisiest authorities insisted on its being received, for good or for evil, in the superlative degree of comparison only.

Şekil 4. Özel efekt kullanımı (Ernst, 2016)

Satır Uzunluğu

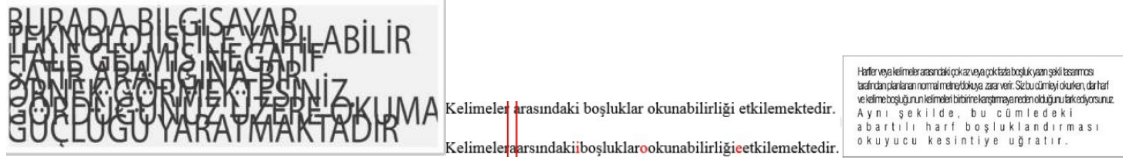
Adobe (2016) ideal satır uzunluğunu 55 ile 60 karakter arasında ya da 9 ile 10 kelime arasında kullanım ile tanımlamıştır. Dyson ve Heselgrove (2001) bunu gözün uzun satırlar üzerinde dolaşırken sonraki satırı kaçırma ihtimaliyle, kısa satır kullanımını da iletilmek istenen mesajın okuyucuya sağlıklı şekilde iletilmemesi endişesiyle desteklemektedir.



Şekil 5. Satır uzunluğu kullanımı

Satır, Karakter ve Kelime Boşluğu

Okunabilirliği etkileyen satır uzunlukları için Diaz (1995) 10 nokta yazı boyutu kullanılan bir tasarımda söz konusu ölçüye 2 nokta ilave edilerek hesaplanmasını tavsiye etmektedir. Zhang (2006) ve Crampton (2014) karakterler arasındaki boşluğun optimal kullanımı dışındaki durumların okunabilirliği etkileyeceğini ortaya koymuş ve dar kullanılan karakter aralıklarının metin içerisinde ayırt edilmesinin zorluğunu savunmuştur.



Şekil 6. Boşluk kullanımı

Et Kalınlığı

Et kalınlıkları fontların okuyucu tarafından algılanan kalınlığıdır ve okunabilirlik üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Çok ince kullanılan et kalınlıkları ekranda görüntülenmesi zor olurken daha kalın kullanılan kalınlıklar ise çalışmanın bütünlüğünü zayıflatmaktadır.

Renk Seçimi ve Kontrast

Pektaş (2001) renkleri tasarımda ayırt edici, yön gösteren ve vurgulanmak istenen unsurlar konusunda okuyucuyu etkilemek ve ilgiyi diri tutmak için seçimi önemli bir nokta olarak tanımlamakta yüksek okunurluk düzeyi için harf ve zemin kombinasyonunun %70 oranında olmasını önermektedir. Wilson vd., (1981) beyaz üzerine siyah kullanımının yüksek okunurluk düzeyine sahip olduğunu belirtmektedir.

Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu çalışma kapsamında İngilizce eğitim-öğretim sürecini desteklemek için tasarlanmış dijital kaynaklardan birisi olan Kids A-Z uygulaması örneklendirilmiştir. Örneklendirilen bu dijital kaynak ilköğretim kademesinin farklı sınıflarında kullanılmaktadır. Çalışmada örneklendirilen Kids A-Z uygulamasının 1. sınıflar için tasarlanan görsel materyalleri kullanılmıştır.

Çalışmanın Modeli

Çalışmanın modeli olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı gerçekçi ve bütüncül bir şekilde olayların ortaya konulması amacıyla nitel bir sürecin izlenmedir (Yıldırım, 1999). 1. sınıfların çalışma kapsamında değerlendirildiği bu çalışmada KIDS A-Z uygulamasının tipografik tasarımlarının incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. İncelenecek dokümanlar KIDS A-Z uygulaması üzerinden ekran görüntüleri olarak elde edilmiş ve değerlendirmeler bu ekran görüntüleri üzerinden yapılmıştır.

Dijital Okuryazarlık, Tipografi ve Eğitim İlişkisi Kapsamında Dijital Kaynak Tasarımı

McKinney vd., (2002) tipografiyi “kötü tipografi muhtemelen kimseyi öldürmez fakat hayati mesajların anlamını hafifleterek soruna yol açabilir” şeklinde özetleyerek dijital kaynakların tipografik unsurlar göz ardı edilerek tasarlanmasının yol açacağı sorunları ortaya koymuştur. Tipografi gerek basılı gerek dijital kaynaklarda önemli bir rol oynamaktadır. Bu rol; okuma, anlama ve harekete geçme şeklinde sıralanmaktadır. Tasarımcının tasarımında izleyicisine iletmek istediği mesaj tipografik unsurlara yüklediği misyonlarla sağlanmaktadır. Etkili tasarım yöntemleriyle yaratılan dijital kaynaklar öğrenmeyi, anlamayı kolaylaştırarak dijital okuryazarlık üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Dijital okuryazarlığın ilk adımı olan “anlama” kavramından hareketle etkin bir tasarımın bu süreci kolaylaştıracağını söylememiz mümkündür. Yapılan tasarım hataları nedeniyle iletmek istediği mesaj muhatabı tarafından anlaşılmayan dijital tasarımlar sakil kalacak ve amaçlarına ulaşamayacaktır. Tasarımlar yoluyla verilmek istenen mesaj, ulaşılmak istenen kitlelerin spesifik özellikleri göz önünde bulundurularak planlanırsa hedefine ulaşacak ve mesaj iletimi sağlıklı bir şekilde tamamlanmış olacaktır. Eğitim odaklı dijital kaynaklarda tercih edilen görsel öğelerin öğrencinin odağını çalışma sayfasında yakalayıp canlı tutarak öğrencilerin etkinlik içerisinde kalmasını dolayısıyla da verilmek istenen bilgilerin sağlıklı bir şekilde iletilmesini sağlaması gerekmektedir. Keleşçi (2021) dijital oyunlarda tipografinin tasarıma etkisi üzerine yaptığı çalışmada tipografinin oyun ile oyuncu arasında bir iletişim için kullanıldığını savunmaktadır. Bu iletişim kullanıcı ile oyun arasında bağlantı ve yönlendirmeyi sağlamak üzere logodan menü içeriğine tercih edilen yazı karakterinden renklere farklı tipografik unsurlar temelinde sağlanmaktadır. Okunaklılık ve okunabilirlik de harf boyutu, yüksekliği, et kalınlığı, satır aralığı, hizalama, karakter aralıkları ile sağlanmaktadır. İgit (2022) resimli kitaplarda tipografi kullanımı üzerine yaptığı çalışma kapsamında incelediği kitapların kayda değer bir oranının olumsuz tipografik öge kullanımları içerdiğini ve bunun da okunaklılık ve okunabilirliği dolayısıyla da mesaj iletimini bir diğer ifadeyle anlamayı zorlaştırdığını tespit etmiştir. Eğitim odak noktasıyla etkin ve etkili tasarım ilkelerinin bir tasarım süzgecinden geçirilerek hazırlandığı dijital kaynaklar eğitimin verimini ve niteliğini arttıran birer aktif kaynaktır. Bu kaynaklar istifade ettikleri teknolojik gelişmeler ve amaçladıkları eğitim perspektifinde öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayarak onları bilgi tüketicileri rolünden uzaklaştırıp eğitim sürecinde yaratıcı birer rol almalarını sağlamaktadır. Özpolat (2020) Covid-19 pandemisinde sağlık bakanlığı tarafından, halkı pandemi ve pandemiye karşı alınacak tedbirler konusunda bilinçlendirmek, eğitmek için hazırlanan afişlerin incelenmesi üzerine yaptığı çalışmada söz konusu afişlerin her yaşa ve eğitim düzeyinde insanı bilinçlendirecek ve eğitecek mesajların taşındığı tipografik öğeler içerdiğini tespit etmiştir. Pehlivan (2015) e-kitaplar üzerine yaptığı çalışmada yazı boyutunun e-kitap tasarımları üzerinde önemli bir nokta olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kardeşahinoğlu (2014) Türkiye’deki çocuk televizyon kanallarının web sitelerinin tipografik yönden incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada tasarlanan kaynakların bazılarında olumsuz tipografik öge kullanımları tespit etmiştir. Fazla font kullanımı, okunurluğu olumsuz etkileyen arka planlar, çocukların göz takibini zorlaştıracak uzunlukta yazı alanları ve düşük okunurluğa sahip yazı karakteri kullanımı kaynakların tipografik sorunlu olarak nitelendirilmesine neden olan öğelerdir. Gülleb (2022)’e göre

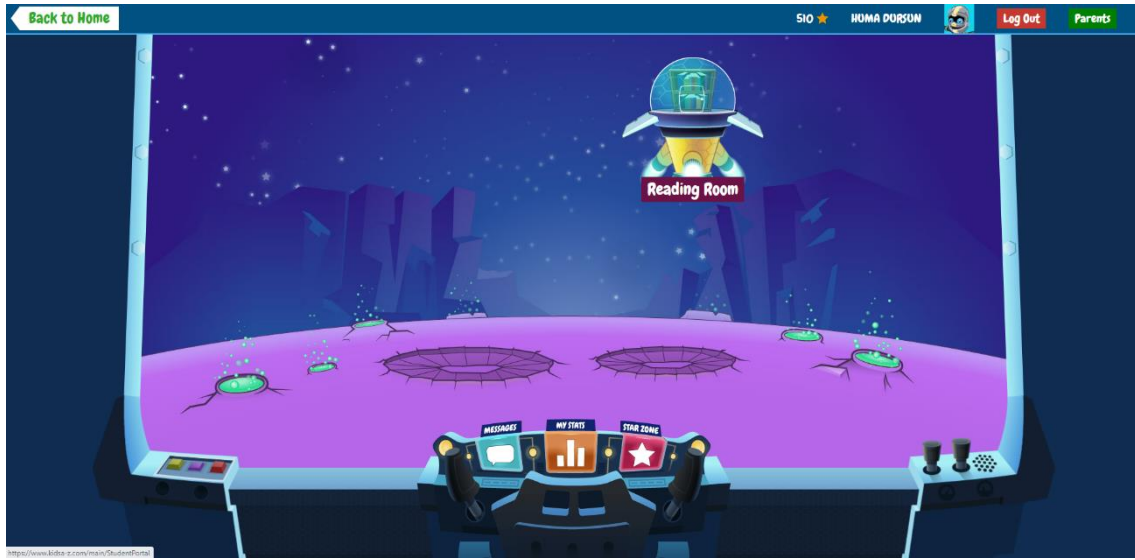
öğrenilen bilginin %83'ü görme duygusu aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bu nedenle içeriğin hedef kitleye sağlıklı ve etkili bir biçimde aktarılmasında görsel kullanımının ve uygun tipografik unsurların tercih edilmesi gerekmektedir. Öztürk (2021) Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik öğrenci görüşleri üzerine yaptığı çalışmada öğrencilerin bu yöntemle ilgili dersteki konuları öğrenebildiklerini ve anlayabildiklerini tespit ederken bu başarıya etki eden unsurlar arasında video, animasyon gibi dijital materyallerin içeren dijital kaynakların kullanımını da saymıştır. Ünal ve Hastürk (2018) fen bilimleri dersinde EBA kullanımının ortaokul öğrencilerinin dolaşım sistemi konusu başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir ve konu anlatımlarının 3 boyutlu belgeler, videolar ve animasyon gibi unsurlarla desteklendiğini bunun sonucu olarak da öğrencilerin başarılı olduklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Akbaş (2019) 5. sınıf kesir konusunun EBA destekli anlatımının öğrencilerin başarısı üzerindeki etkisini incelediği çalışmada animasyon ders anlatımı içeriklerinin öğrenme üzerinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Miftakhova ve Yapparova (2020) dijital kaynak tasarımının çocukların e-öğrenim etkililiği üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada çocuklara Rusça yabancı dil öğretiminde kullanılan dijital kaynakların tasarlanırken yaş grubu, renk paleti, tipografi, konuşma hızı, kelime öbeklerinin ve cümlelerin karmaşıklığı, resimler ve çizimler, videolar, sesler, animasyon, etkileşim, oyunlar, gezinme gibi unsurların etkili olduğunu tespit etmiştir. Livingston (2017) dijital kaynak kullanılarak daha bilgili ve etkileşimli bir sınıf ortamının geliştirilebileceğini savunmaktadır. Song ve Tombs (2023) tıp öğrencilerinin kawasagi hastalığı eğitimine destek olarak tasarladıkları dijital kaynağın öğrenciler tarafından olumlu karşılandığı ve eğitime destek sağladığını tespit etmiştir. Bu tespitlerden yola çıkarak dijital kaynak tasarımının önemine bir kere daha atıfta bulunarak etkili bir tasarımın anlama ve öğrenme süreci üzerindeki etkisinin yadsınamaz boyutta olduğu çıkarımı yapılabilir. Tor ve Erden (2004)'e göre başarılı bir öğrenci bilgi teknolojileri araçlarını etkin bir şekilde kullanabilen, veriyi toplayıp, yorumlayıp elde ettiği verileri kullanabilen ayrıca çalışmalarını uygun bilgi teknolojileri cihazları kullanarak yapabilen öğrencidir. Bu nedenle öğrenci ile kendisine aktarılacak konu arasındaki alışverişin öğrencinin anlayabileceği düzeyde olması gerekmektedir. Eğitim öğretime etkili birer yardımcı olarak konumlanan dijital kaynaklar eğitimin sürecinin farklı kademelerinde öğrencilerin kademe uygunluklarına göre tasarlanmaktadır. Aydemir ve Kaplan (2019) eğitim hedefli medya yazılımları üzerine yaptığı çalışmada inceledikleri dijital kaynağın görsel tasarım öğeleri ve ilkelerine göre hazırlanmamış olduğunu tespit etmiştir. İnceledikleri dijital kaynağın sayfalarında görsel karmaşanın hâkim olduğu, gereksiz görsel öge kullanımıyla hedef kitlenin konsantrasyonunun dağılmasına yol açılabileceğini savunmuştur. Ayrıca şekil ve zemin ilişkisi, görsel yerleşimi, hedef kitleye uygun olmayan ve okunabilirliği olumsuz etkileyen dekoratif tipografik karakter kullanımı, çevre ve karakter tiplere illüstrasyonlarının hedef kitlenin ait olduğu kültür dışındaki kültürlere atıfta bulunma gibi tasarım sorunlarını sıralamış ve eleştiri getirmiştir. Özellikle eleştirilerin sıralandığı ve çalışmanın kapsamını oluşturmasından hareketle 1. sınıf öğrencileri anaokulu sonrası eğitim öğretim ile tanışan, oyun yoğun bir eğitim sürecinden gelen buna ek olarak artık oyun bağımsız bir eğitim süreciyle yüzleşen bir kitle olması nedeniyle dijital kaynak tasarımlarında kullanılan tipografik unsurların bu ayrıntılar göz önünde bulundurularak tercih edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda eğitime destek olarak kullanılan dijital kaynak tasarımlarının tipografik unsurlarının örneklendirilmesi için KIDS A-Z uygulaması incelenmiş ve tercih edilen unsurlar değerlendirilmiştir.

Dijital Kaynak Tasarım İncelemesi

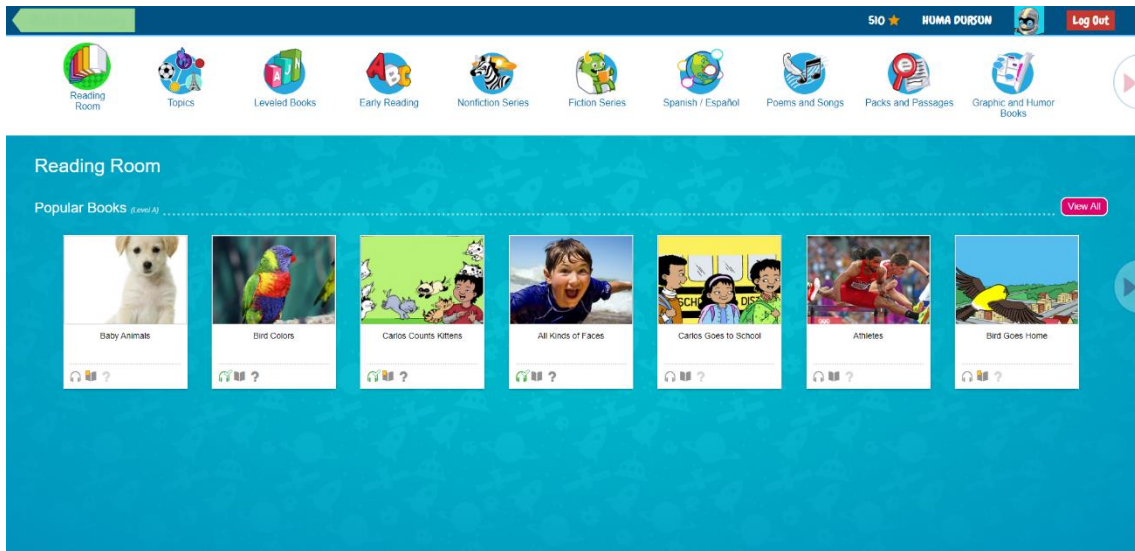
Kids A-Z, 165'ten fazla ülkede kullanılan, içerisinde 1.400'den fazla e-kitap bulunan, CODiE, Revere, Bessie, Academic Choice gibi saygın sektörel ödüller ile başarısı kanıtlanmış İngilizce okuma platformudur. Kids A-Z ilköğretim çağındaki öğrenciler için kullanılan bir dijital kaynaktır. Bu kaynak ilköğretim öğrencilerinin sınıflarına göre dijital materyaller içermekte ve İngilizce eğitimde yardımcı bir

unsur olarak kullanılmaktadır. Bu kaynak masaüstü cihazlar ya da mobil cihazlar üzerinde çalışmaktadır. Mobil cihazın işletim sistemine göre AppStore ya da Google Play marketlerinden indirilmektedir.

Bir dijital kaynak olarak KIDS A-Z uygulamasının değerlendirilmesine geçildiğinde ise; şekil 7'de kaynağın ana sayfa tasarımında ilgi çekici renkler ve şekiller kullanılarak öğrencilerin ilgisi canlı tutulmaya çalışıldığı görülmektedir. Ana sayfa bir deniz altı kontrol odası şeklinde tasarlanmış ve koltuğun camından görünen manzaranın üzerine ise eğitime yardımcı olacak şekilde tasarlanmış sekmeler konumlandırılmıştır. Ana sayfada kullanılan görseller gerçek görseller arasından seçilmek yerine illüstrasyonlarla desteklenmiştir. Tasarımda renkler hedef kitle öğrencilerin beğeneceği şekliyle renk paletinden seçilmiş ve arka plan rengi ile kontrast oluşturularak görsellerin ve metinlerin fark edilebilirliğini desteklemektedir. Kullanılan fontlar eğlenceli, okunabilir fontlardan tercih edilmiştir.

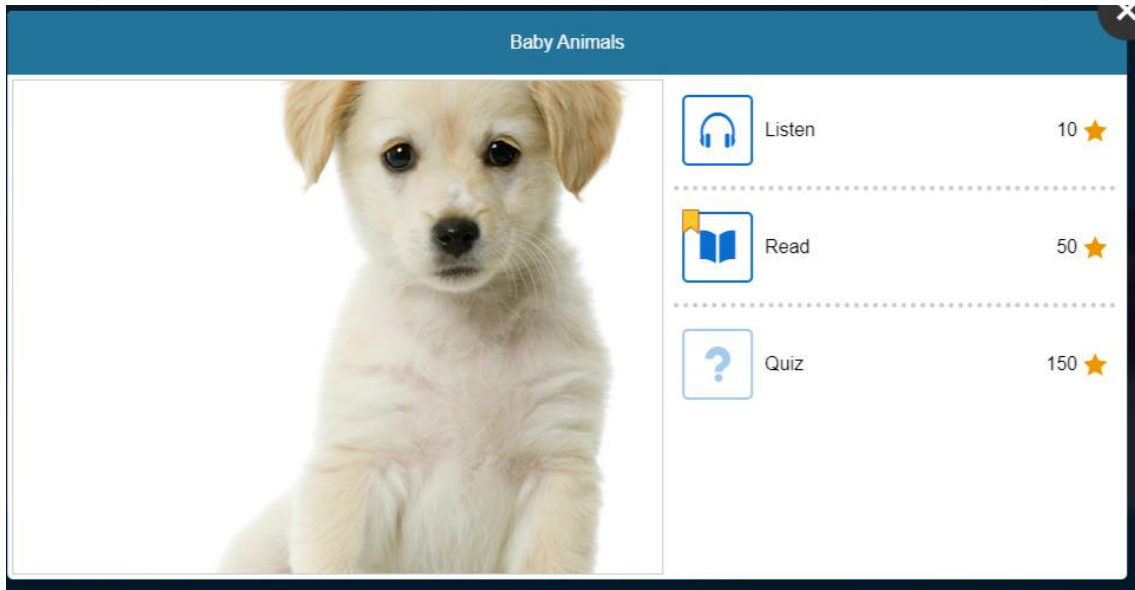


Şekil 7. KIDS A-Z Uygulaması Masaüstü Anasayfa Ekranı



Şekil 8. KIDS A-Z Uygulaması Masaüstü Reading Room Ekranı

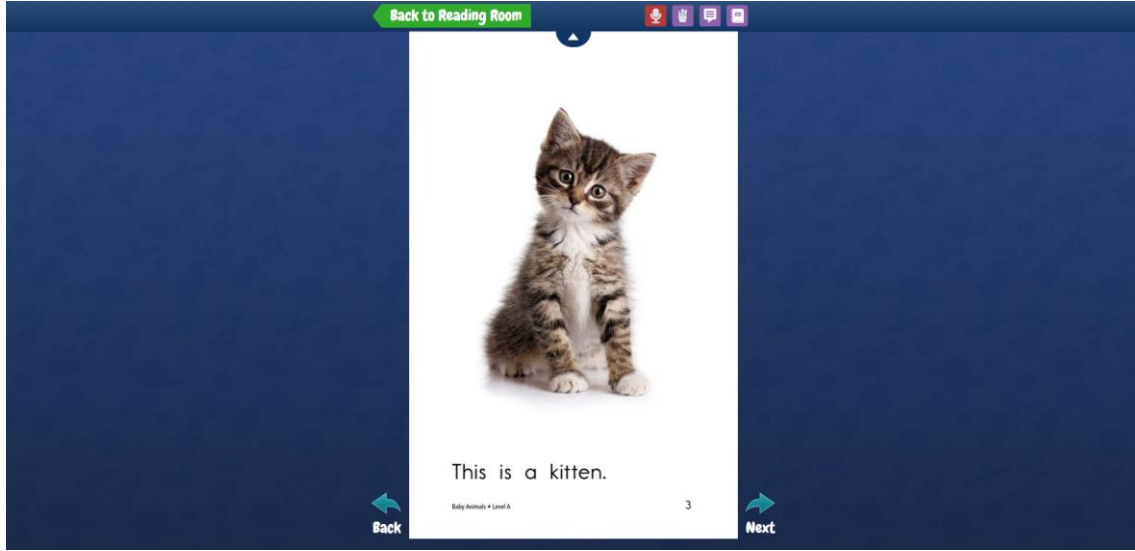
Şekil 8’de öğrencilerin dijital kitaplara erişebildiği Reading Room ekranı görünmekte olup zemin üzerinde erişime hazır olan kitaplar yer almaktadır. Bu kitaplara kitap kapak görselleri üzerinden erişilebilmektedir. Tasarımda kitabın adı ve kitabın adını anlamayı kolaylaştıracak görseller tercih edilerek dijital okuryazarlığın “anlama” kavramı desteklenmiştir. Yine kitap içeriğinde karşılaşılabilecek etkinlik türü de etkinliği çağrıştıran simgelerle desteklenmiştir. Etkinliğin içeriğini ve erişim yöntemlerine dair kullanılan görseller de oldukça kolaylaştırıcı bir hâldedir. Etkinliğin dinleme yöntemiyle yapılması ve erişimin kolay olması için “kulaklık” görseli kullanılırken etkinliğin okuma yöntemiyle gerçekleştirilmesi istenen ya da gereken durumlarda ise “kitap” görseliyle desteklenen bir erişim butonu bulunmaktadır. Yine etkinlik içerisinde soru-cevap bölümünün de yer aldığı kullanılan “soru işareti” görseli ile iletilmiştir.



Şekil 9. KIDS A-Z Uygulaması Masaiüstü Reading Room “Baby Animals” Kitap Örneği

Şekil 9’da seçili kitabın içine girildiğinde etkinlik çeşidi daha belirgin şekilde etkinlik türünü destekleyecek simgelerle sayfanın soluna dikey bir şekilde yerleştirilmiş, sayfa iki blok halinde tasarlanmıştır. Zemin rengi olarak seçilen beyaz renk üzerine yerleştirilen görselleri ön plana çıkarmakta ve okunabilirliği olumlu yönde etkilemektedir. Tercih edilen yazı tipi tırnaksız (serif sans) yazı tipidir ve okunabilir boyuttur. Karakter boşlukları da okunabilirliği destekleyecek şekilde kullanılmıştır.

Şekil 10’da kitap içeriğinde hedef öğrenci kitlesinin okuma seviyelerine göre bir tasarım yapılmıştır. Beyaz zemin üzerine yerleştirilen gerçek hayvan görselinin altında tırnaksız (sans serif) yazı tipi kullanılmıştır. Kelime ve karakter boşlukları, buna ek olarak satır uzunluğu da ilgili kitle için okumayı ve anlamayı kolaylaştıracak şekilde yerleştirilmiştir. Sonraki sayfaya ulaşılacak ya da önceki sayfaya dönmeyi kolaylaştıracak sekmeler ok şeklinde sayfanın sağına ve soluna yerleştirilmiş mavi zemin üzerine beyaz yazı rengi tercih edilerek okuma ve anlama kolaylaştırılmıştır.



Şekil 10. KIDS A-Z Uygulaması Masaüstü Reading Room "Baby Animals" Kitap Örneği

Tartışma ve Öneriler

Dijitalleşme ile geleneksel materyal tasarımları da bir dönüşüm geçirmiş ve elektronik aygıtlar üzerinden bilgi tüketicilerine erişmek için farklı denemelerle tasarımlar üzerinde optimal bir sonuca ulaşmaya çalışmaktadır. Tipografik unsurlar etkin kullanılarak dijitalleşmenin kaçınılmaz sonuçlarından olan dijital okuryazarlığa katkıda bulunmaktadır. Bu çalışmada dijital uçurum göz ardı edilerek erişilen dijital kaynakların "anlama" adımı üzerinde yoğunlaşmış ve bu kavramı destekleyecek tipografik unsurların kullanımı ile ilgili bilgiler paylaşılmıştır.

Çalışma kapsamında İngilizce dil eğitimi için kullanılan Kids A-Z uygulamasının 1. sınıflar için oluşturulan bölümü örneklenmiştir ve uygulamanın tasarımında kullanılan tipografik tasarım ilkeleri detaylandırılmıştır. Uygulamada hedef sınıf öğrenci tercihleri, yaşları, zevk ve beğenileri göz önünde bulundurularak kullanılan zemin rengi, tercih edilen fontlar, yazı boyutları, satır uzunlukları, karakter aralıkları gibi önemli tipografik unsurların etkin bir şekilde kullanıldığı görülmektedir (Aydemir ve Kaplan (2019).

KIDS A-Z uygulamasından bağımsız olarak yaklaşıldığında ise dijital kaynaklarda anlamayı zorlaştıracak şekilde kullanılan script fontlar gibi okunması zor fontlar okumayı ve dolayısıyla anlamayı zorlaştıracaktır. Yine yazı tipi boyutunun çok büyük olması ya da çok küçük kullanılması da okumayı zorlaştıracığı için anlamının önünde bir engel olacaktır. Karakter aralıklarının çok dar ya da çok geniş kullanılması, satır aralıklarının dar ya da geniş kullanımı ve kelimeler arasında kullanılan boşlukların çok geniş ya da çok dar kullanımı da dijital kaynakların okunurluğunu olumsuz yönde etkilemektedir. Tasarım unsurlarından bir diğeri olan kontrast kullanımı da dijital kaynakların okunabilirliği üzerinde etkilidir. Zemin rengiyle karakter renginin oluşturduğu olumsuz görünüm okumayı olumsuz yönde etkilemekte bu da dijital kaynakların tercih edilebilirliğini ve kullanımını zorlaştırmaktadır. Dijital kaynak tasarımcılarının söz konusu unsurlara dikkat ederek ortaya koyacakları kaynakları kullanım temelli özelleştirmeleri önemli bir nokta olacaktır. Tasarlanan kaynakların hibrit kullanımı (mobil cihazlar, dizüstü bilgisayarlar, masaüstü bilgisayarlar) tasarlanan kaynakların cihaz uyumluluğunu zorunlu kılmaktadır. Cep telefonları dizüstü ve masaüstü bilgisayarlara göre daha küçük ekranlara sahip olması nedeniyle optimal font ve karakter boyutu seçimi ayrıca tasarım yerleşimleri de önemli olmaktadır. Mobil cihazlar için arayüz tasarımı tercihinde

mobil cihazların sahip oldukları küçük ekran özelliği göz önünde bulundurularak detaylar yerine işlevsellik öncelenmelidir (Çeken ve Ersan, 2020). Ayrıca kullanıcıların yaş aralıklarına, göz sağlıklarına göre de kullanıcı tarafından düzenlenebilecek şekilde tasarlanması okunurluğu ve tercih edilirliliği olumlu yönde etkileyecektir. Bhardwaj ve Kumar (2017) Delhi Üniversitesi kolejinde öğrenim gören görme engelli öğrenciler arasında yaptığı araştırmada öğrenime destek amaçlı kullanılan dijital kaynakların görme engelliler için geliştirilen standartlara göre tasarlanmadığını tespit etmiştir. Buna ek olarak dijital kaynakların hedef kitlenin özelliklerine göre (yaş, ilgi alanları vb.) tasarlanması bu tasarımın da yayınlanmadan önce söz konusu kitleden örneklem aracılığıyla test edilmesi ve alınan geri dönüşlerle optimize edilmesi uygun olacaktır. Martens vd. (2018) çocuk odaklı bir mektup yazma uygulaması geliştirdiği çalışmada yüksek kaliteli bir uygulamayı yaşa uygun bir arayüzle ve tüm çocukları kapsayacak şekilde hareket etmiştir. Pereira vd. (2022) yaşlılar için tasarlanan dijital arayüzlerde renk hassasiyeti üzerine yaptıkları çalışmada hedef renk hassasiyetinin dijital arayüzlerde dikkate alınması gereken bir husus olduğunu ortaya koymuştur. Martins vd. (2022) hedef kitlesini yaşlıların oluşturduğu bir dijital tasarım için kıdemli kullanıcı özellikleri, öğrenme süreçleri ve kullanıcı deneyimi/ kullanıcı arayüzü yönergelerini içeren tasarım ilkeleri kılavuzu önermektedir. Bu noktada dijital kaynak tasarımcılarının tasarlanan dijital kaynağın hedef kitlesini göz önünde bulundurarak ilgili sektör ve akademik alan uzmanlarının bir araya geleceği ve tasarımın etkin bir şekilde ortaya çıkması için fikirlerinin değerlendirildiği bir komisyon tarafından belirlenerek bir tasarım kılavuzu ortaya koymaları ve bu kılavuzun da değişen istek, beklenti ve ihtiyaçlara bağlı olarak sürekli güncellenmesi faydalı olacaktır. Alo vd. (2019) Brezilya Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir dijital eğitim kaynakları platformunun arayüzünün geliştirilmesi için eğitim araştırmacıları, öğretmenler, programcılar ve diğer profesyonellerin katılımından oluşan bir tasarım ekibi oluşturmuştur. Tasarımcıların eğitime destek dijital kaynak tasarlarken hedef kitlesini tanıması elbette önemli bir husus olacaktır. Bunun yanı sıra, özellikle eğitim alanında tasarım yapacak kişilerin eğitim öğretim teknikleri hakkında bilgi sahibi olması hatta bu alanda eğitim almış olması kaynak tasarım sürecinde etkin yol ve yöntemlerin uygulanmasına yardımcı olacaktır. Bunun için grafik ve tasarım bölümleri müfredatına eğitim öğretim tekniklerinin eklenmesi bir öneri olarak verilebilir. Ayrıca eğitim fakültelerinde eğitim gören öğretmen adayları için de grafik tasarım dersleri müfredata eklenerek öğretmen adaylarının hem eğitimci hem de tasarımcı boyutuyla soruna yaklaşmaları ve çözüm önerileri getirmeleri desteklenmelidir. Semenovskikh vd. (2021) öğretmenlerin dijital kaynakların tasarlanması ve ölçeklendirilmesinde giderek daha fazla rol oynadıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, özellikle son yıllarda teşhis ve tespitinin nispeten kolaylaştığı dislektik öğrencilerin de göz önünde bulundurularak dijital kaynak tasarımlarının yapılması önem arz etmektedir. Bütün bunlara ek olarak dijital kaynağın hedef kitlesi tarafından kullanılan alfabenin de tasarımda dikkate alınması gerekmektedir. Soldan sağa yazılan ve okunan ayrıca Latin alfabetini kullanan diller olduğu gibi Kiril, Arap vb. alfabeleri kullanan ve sağdan sola, yukarıdan aşağıya yazılan diller de bulunmaktadır. Çalışmanın öneriler kısmında sıralananlar her ne kadar genel geçer olarak nitelendirilebilecek tipografik unsurlar olsa da soldan sağa yazılan ve Latin alfabetini kullanan diller için önerilmiştir. Bu noktada bahsi geçen unsurların diğer diller için de incelenmesi ve farklılık gösterip göstermediğinin ortaya konulması literatüre katkıda bulunacak bir çalışma önerisi olarak verilebilir.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Çalışma tek yazarlı olması nedeniyle yazar %100 katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Kaynakça

- Akbaş, E. E. (2019). Eğitim Bilişim Ağı (EBA) destekli matematik öğretiminin 5.sınıf kesir konusunda öğrenci başarılarına etkisi. *Journal of Computer and Education Research*, 7(13), 120-145.
- Alo, A., Vieira, DF., Loio, MP., Neto, FFS., Camata, T., Ferreira, VL. ve Cerny, RZ. (2019). Critical theory of technology and participatory design: In search of a critical design perspective in the construction of a digital interface for education. *Edulearn 19: 11th International Conference On Education and New Learning Technologies*, 5890-5898. Palma, Spain.
- Aydemir, D. ve Kaptan, A., Y., (2019). 7-9 yaş eğitim hedefli yeni medya yazılımlarının görsel tasarımı ve örnek bir inceleme: Morpa Kampüs, *Information Technologies and Applied Sciences*, 14(3), 367-387.
- Azizovic, E. & Fetic, S. (2014). The basis of typography and classification of scriptures. *University Journal of Information Technology and Economics*, 1(1), 58-63.
- Baggia, A., Žnidaršič, A. ve Tratnik, A. (2022). Emoticons in student-professor email communication. *Comunicar*, 73, 111-124.
- Balakrishan, A., Weinmeyer, R., Serper, M., Bailey S., C., Kaiser, K. ve Wolf, M. (2022). Navigating medication-taking after kidney transplant. *Research in Social and Administrative Pharmacy*, 18(10), 3846-3854.
- Balnes, A. (2022). 'Ooh it were mucky': mapping memories of New Basford, Nottingham. *Cultural Geographies*, 1-17.
- Barker, V., L., Luger, J., Schmitt, A. ve Xin, K., R. (2022). Corporate decline and turnarounds in times of digitalization. *Long Range Planning*, 1-13.
- Baykal, E. (2022). Digitalization of human resources: e-HR. In I. Management Association (Eds.), *Research Anthology on Human Resource Practices for the Modern Workforce*, IGI Global 268-286.
- Bhardwaj, R. K. ve Kumar, S. (2017). A comprehensive digital environment for visually impaired students: user's perspectives. *Library Hi Tech*, 35(4), 542-557.
- Borysov, V., Borysova, S., Prodan, I. ve Borisov, G. (2022). Graphic designing as a source of student earnings: A Workspace of Aesthetics Arts. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*, 22(1), 650-658.
- Brath, R. ve Banissi, E. (2016). Using typography to expand the design space of data visualization. *She Ji: The Journal of Design, Economics, and Innovation*, 2(1), 59-87.
- Brodny, J. ve Tutak, M. (2022). Analyzing the level of digitalization among the enterprises of the European Union member states and their impact on economic growth. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 8(2), 70-99.
- Bryant, S. L., Bridgen, R., Hopkins, E., McLaren, C. ve Stewart, D. (2022). NHS knowledge and library services in England in the digital age. *Health Information and Libraries Journal*, 385-391.
- Crampton, A. (2014). How to look at a reading font, *Word&Image*, 30(2), 79-89.

- Çeken, B. ve Ersan, M. (2020). Grafik kullanıcı arayüzünde tasarım yaklaşımları. Güzel sanatlar alanında yeni ufuklar. İçinde H. Arapgirlioğlu ve S. Akkaş (Eds.), *Grafik kullanıcı arayüzünde tasarım yaklaşımları* (ss. 29-45). Gece Akademi.
- Darroch, I., Goodman, J., Brewster, S. ve Gray, P. (2022). The effect of age and font size on reading text on handheld computers. *Human-Computer Interaction*, 253-266.
- De Silva, L., Baysari, M., Keep, M., Kench, P. ve Clarke, J. (2021). Patient requests for radiological services: An Australian study of patient agency and the impact of online health information. *Health Promotion Journal of Australia*. 1-6.
- Del Giudice, M., Di Vaii, Hassan, R. ve Palladino, R. (2022). Digitalization and new technologies for sustainable business models at the ship–port interface: a bibliometric analysis. *Maritime Policy & Management The flagship journal of international shipping and port research*, 49(3), 410-446.
- Diaz, M. C. (1995). *Effect of Text Layout on Students' Immediate Retention and Use of Concepts* (Unpublished Doctoral Thesis). Southern Illinois University, USA.
- Diehl, C, Martins, A., Almeida, A., Silva, T., Óscar, R., Gonçalo, S., Rocha, N. ve Silva, G., A. (2022). Defining recommendations to guide user interface design: Multimethod approach. *JMIR Human Factors*, 9(3), 1-12.
- Dyson, M. C. ve Haselgrove, M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen. *Int. J. Human-Computer Studies*, 54, 585-612.
- Eisner, E., Hsien, C., Mannenga, M., Khoo, Z., Y. Donmez, J., Hermann, C. ve Low, J., S., C. (2022). Self-assessment framework for corporate environmental sustainability in the era of digitalization. *Sustainability*, 14(4), 1-33.
- Ernst, R. R. (2016). *Solving Problems with NMR Spectroscopy* (2nd ed.), Academic Press.
- Fan, C. L. J., Kwang, G. B., Ling, V. C., W., Peng, T. T. ve Qiuling, B. G. (2022). Remodeling the Medication Collection Process With Prescription in Locker Box (PILBOX): Prospective Cross-sectional Study. *Journal of Medical Internet Research*, 24(6), 1-14.
- Fan, Y. S. (2022). Facilitating content knowledge, language proficiency, and academic competence through digital storytelling: Performance and perceptions of first-year medical-related majors. *Journal of Research on Technology in Education*, 1-17.
- Ferreira, J. R. R. (2022). Decision-making under risk: Conditions affecting the risk Preferences of politicians in digitalization. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), 1-12.
- Fisher, C. M. ve Hitchcock, L. I. (2022). Enhancing student learning and engagement using digital stories. *Journal of Teaching in Social Work*, 42(4), 371-391.
- Fuentes, F., Moreno, A. ve Diez, F. (2022). The Usability of ICTs in People with Visual Disabilities: A Challenge in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 1-17.
- Ghoreishi, M. ve Happonen, A. (2022). The Case of Fabric and Textile Industry: The Emerging Role of Digitalization, Internet-of-Things and Industry 4.0 for Circularity. In Yang, X.S., Sherratt, S., Dey, N., Joshi, A. (Eds.) *Proceedings of Sixth International Congress on Information and Communication Technology. Lecture Notes in Networks and Systems*,(pp. 189-200), Springer.

- Gülle, O. (2021). Türkiye’de çocuk dergiciliğinde tasarım: Kırmızıfare dergisi örneği. *Aksaray İletişim Dergisi*, 3(2), 331-361.
- Grover, V., Tseng, S. L. ve Pu, W. (2022). A theoretical perspective on organizational culture and digitalization. *Information & Management*, 59(4), 1-13.
- Gyöngyi, B. (1997). With or without typography, *EMES’97*, Oradea, Romaina
- Hadjielias, E., Christofi, M., Christou, P. ve Dratarova, M. H. (2022). Digitalization, agility, and customer value in tourism. *Technological Forecasting and Social Change*, 175, 1-15.
- Hallin, A., Lindell, E., Jonsson, B. ve Uhlin, A. (2022). Digital transformation and power relations. Interpretative repertoires of digitalization in the Swedish steel industry. *Scandinavian Journal of Management*, 38(1) 1-11.
- Hellemans, I., Porter, A. J. ve Diriker, D. (2022). Harnessing digitalization for sustainable development: Understanding how interactions on sustainability-oriented digital platforms manage tensions and paradoxes. *Business Strategy and the Environment*, 31, 668-683.
- Hicks, K. E., Wogalter, M. S. ve Vigilante, E. J. (2005), Placement of benefits and risks in prescription drug manufacturers’ websites and information source expectations. *Drug Information Journal*, 39, 267-278.
- Igengar, A., Gupta, P. ve Priya, N. (2022). Inoculation against conspiracy theories: A consumer side approach to India’s fake news problem. *Applied Cognitive Psychology*, 1-14.
- İgit, A. (2022). Resimli kitaplarda tipografi kullanımı: Okunaklılık ve okunabilirlik üzerine bir içerik analizi. *İMÜ Sanat Tasarım ve Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 8(2), 187-206.
- Jackson, L. L. S. (1998). *Developing and Validating an Instrument to Analyze the Legibility of a Web Pages Based Upon Text Style and Color Combinations* [Unpublished Doctoral Thesis]. George Washington University, USA.
- Judson, E. (2022). Variations among next generation science standards and other nrc framework-based science standards: differences in layout, typography, and what teachers notice. *Education Sciences*, 12, 330-351.
- Karşahinoğlu, S. (2014). Türkiye’deki çocuk televizyon kanallarının Web sitelerinin tipografik yönden incelenmesi sorun ve çözüm önerileri. *Hacettepe Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Sanat Yazıları Dergisi*, 31, 99-112.
- Kelekçi, M. (2021). Dijital oyunlarda tipografinin tasarıma etkisi, *Yıldız Journal of Art and Design*, 8(2), 53-61.
- Kim, S., Eom, J. ve Shim, J. (2022). A comparative study on intention to use digital therapeutics: mz generation and baby boomers' digital therapeutics use intention in korea. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 19(15), 1-14.
- Kovač, M. ve Mohar, A. K. (2022). The changing role of textbooks in primary education in the digital era: what can we learn from reading research?, *CEPS Journal : Center for Educational Policy Studies Journal*, 12(2), 11-27.
- Kovačević, D., Mešić, E., Užarević, J. ve Brozović, M. (2022). The influence of packaging visual design on consumer food product choices. *Journal of Print and Media Technology Research*, 11(1), 7-18.

- Lahiri, S., Roy, A. D. ve Jana, P. (2022). Digital literacy: an empirical study for fashion design students in India. *Research Journal of Textile and Apparel*, 1-14.
- Law, N., Woo, D., de la Torre, J. ve Wong, G. (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal, Canada.
- Li, F., Liang, W., Zang, D., Chando, A. A. ve Duan, T. (2022). Does cleaner household energy promote agricultural green production? Evidence from China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 1-20.
- Liu, P. ve Lahoda, O. (2022). Shop window display mannequins in the context of modern design development and visual communication. *Trames : A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 26(3), 273-292.
- Livingston, J. (2017). Online resources as an extension of digital media instruction and classroom interaction. 9th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN), Barcelona, Spain.
- Lu, Y., Li, H., Chen, N. ve Shi, Y. (2022). Improving smartphone reading experience for middle-aged and elderly users: the effect of font size, line spacing and stroke weight. *Cross-Cultural Design. Applications in Business, Communication, Health, Well-being, and Inclusiveness*, 353-375.
- Maki, O., Alshaiqli, M., Gunduz, M., Naji, H., K. ve Abdulwahed, M. (2022). Development of digitalization road map for healthcare facility management. *IEEE Access*, 10, 14450-14462.
- Martens, M., Rinnet R. C. ve Andersen, C. (2018). Child-centered design: Developing an inclusive letter writing app. *Frontiers in Psychology*, 9, 2227-2241.
- Martin, A. ve Grudziecki, J. (2006). Digeulit: concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267.
- Martins, N., Ralha, S. ve Simoes, R. (2022). ICT4Silver: Design guidelines for the development of digital interfaces for elderly users. *Innovations in Mechatronics Engineering*, 178-188.
- Matt, D. T., Pedrini, G., Bonfanti, A. ve Orzes, G. (2022). Industrial digitalization. A systematic literature review and research agenda. *European Management Journal*, 41(1), 47-78.
- McKinney, S. M., Sultze, K., Longinow, M., Zibluk, J. ve Newton, J. H. (2002). Book reviews. *Journal of Mass Media Ethics*, 17(1), 69-86.
- Miftakhova, A. & Yapparoca, V. (2020). *The impact of digital resources design on the effectiveness of childrens's e-learning*. 14th International Technology, Education and Development Conference (INTED 2020), Valencia, Spain.
- Mistry, S. K., Shaw, M., Raffan, F., Johnson, G., Perren, K., Shoko, S., Roxas, B. H. ve Haigh, F. (2022). Inequity in access and delivery of virtual care interventions: a scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19, 9411-9423.
- Nalaila, S., Waiwire, V. ve Gathara, P., M. (2022). Classroom support for students' digital literacy skills for learning in Tanzania's public universities. *Development in Practice*, 32(7), 867-878.

- Nguyen, T. X. H., Tran, T. B. N., Dao, T. B., Barysheva, G., Nguyen, C. T., Nguyen, A. H. ve Lam, T. S. (2022). Elderly people's adaptation to the evolving digital society: a case study in vietnam. *Social Sciences-Basel*, 11(8), 324-341.
- Orrensalo, T., Brush, C. ve Nikou, S. (2022). Entrepreneurs' information-seeking behaviors in the digital age—a systematic literature review. *Journal of Small Business Management*, 1-47.
- Öz, H. (2006). *Sinema jeneriklerinde görsel tasarım açısından grafik öğelerin kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Park, W. (2014). The natural history of the newspaper. *American Journal of Sociology*, 23(3), 273-289.
- Pehlivan, Z. (2015). E-kitaplarda tipografik tasarım önerileri. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 15, 91-100.
- Pektaş, H. (2001). İnternette Görsel Kirlenme. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 1(2), 7.
- Pereira, L, Martins, N. ve Brandao, D. (2022). Color sensitivity in digital interfaces designed for elderly people. *Advances in Design and Digital Communication II*, 19,74-85.
- Pool, C., R. (1997). A new digital literacy: a conversation with Paul Gilster. *Educational Leadership*, 55(3), 6-11.
- Santos, S. C. ve Neumeyer, X. (2022). The technologization of entrepreneurial processes: A poverty perspective. *IEEE Transactions on Engineering Management*, 99, 1-12.
- Semenovskikh, T., Volkodav, T. ve Shlyapina, S. (2021). Digital learning resources in teaching. *Education in a changing world: Global challenges and national priorities*, 114, 210-216.
- Shehaj, A. (2022). Revolutionized learning: Education policy and digital reform in the eurozone. *European Policy Analysis*, 8, 312-326.
- Simatupang, M. M. ve Veronika, E. (2022). Hazard risk identification from the used masks in Jabodetabek. *IOP Conference Series. Earth and Environmental Science*, 1027, 1-11.
- Smolik, F. ve Filip, M. (2022). Corpus-based age of 102ord acquisition: Does it support the validity of adult age-of-acquisition ratings?, *PloS One*, 17(5), 1-21.
- Song, J. E. ve Tombs, M. (2023). Teaching medical students about kawasaki disease: The development and evaluation of a digital educational resource. *Advances in medical education and practice*, 14, 515-522.
- Sovacool, B., Upham, P. ve Monyei, C., G. (2022). The “whole systems” energy sustainability of digitalization: Humanizing the community risks and benefits of Nordic datacenter development. *Energy Research & Social Science*, 88, -1-28.
- Spronk, R., van der Zaag-Loonen, H., J., Bottenberg-Wigbold, N., Bovee, N., Smits, R., van Offenbeek, M., Vos, ., F., J., Luttik, M., L. ve van Munster, B. C. (2022). The perceived quality of video consultations in geriatric outpatient care by early adopters. *European Geriatric Medicine*, 13(5), 1169-1176.
- Subaveerapandiyan, A., Sinha, P. ve Ugwulebo, J., E., E. (2022). Digital literacy skills among African library and information science professionals – an exploratory study. *Global Knowledge, Memory and Communication*, 1-17.

- Supari, S. ve Anton, H. (2022). The impact of the national economic recovery program and digitalization on msme resilience during the covid-19 pandemic: A case study of Bank Rakyat Indonesia. *Economies*, 10(7), 160.
- Sürer, A., G. (2020). Eğitimde dijitalleşme çağı. *Kapadokya Eğitim Dergisi*, 1(1), 28-34.
- Tettey, T. D. A. (2022). Combating fake news, disinformation, and misinformation: Experimental evidence for media literacy education. *Cogent Arts & Humanities*, 9(1),1-17..
- Tılıç, G. (2020). Eğitimde dijitalleşme kapsamında oyunlaştırma kavramı. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 26, 671-695.
- Tor, H. ve Erden, O. (2004). İlköğretim öğrencilerinin bilgi teknolojilerinden yararlanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 120-130.
- Trischler, J. ve Trischler, J., W. (2022). Design for experience – a public service design approach in the age of digitalization. *Public Management Review*, 24(8), 1251-1270.
- Özpolat, K. (2020). Covid-19 pandemisine yönelik T.C. Sağlık Bakanlığı tarafından yapılan afiş tasarımlarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30(2), 273-285.
- Öztürk, K. S. (2021). Covid-19 salgını sürecinde taşınmalı öğrencilerin uzaktan eğitim ile verilen fen bilimleri dersine yönelik görüşleri. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(17), 3893-3918.
- Ünal, B. B. ve Hastürk, H., G. (2018). Fen bilimleri dersinde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımının ortaokul öğrencilerinin dolaşım sistemi başarı testi sonuçlarına etkisi. *International Journal of Humanities and Education*, 4(7), 327-342.
- van Kersbergen, K. ve Vis, B. (2022). Digitalization as a policy response to social acceleration: Comparing democratic problem solving in Denmark and the Netherlands. *Government Information Quarterly*, 39(3),1-10.
- Veskioja, K., Soe, R. M. ve Kisel, E. (2022). Implications of digitalization in facilitating socio-technical energy transitions in Europe. *Energy Research & Social Science*, 91,1-18.
- Vignelli, M. (2010). *The Vignelli Canon*, Lars Müller
- Wallace, S., Bylinskii, Z., Dobres, J., Kerr, B., Berlow, S., Treitman, R., Kumawat, N., Arpin, K. ve Miller, D., B. (2022). Towards individuated reading experiences: different fonts increase reading speed for different individuals. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 29(4), 1-56.
- Wang, Q., Liu, C. ve Lan, S. (2022). Digital literacy and financial market participation of middle-aged and elderly adults in China. *Economic and Political Studies*,1-29.
- Wang, X., Zhang, H., He, M., Liu, Y. ve Zhang, L. (2022). The influence of font size, contrast, and weight on text legibility for wearable devices. *Engineering Psychology and Cognitive Ergonomics*, 124-136.
- Whiteside, N., Cooper, C., Vo-Tran, H., Tait, E. ve Bachmann, B. (2022). Digital literacy programs in support of diverse communities – an Australian public library approach. *Journal of the Australian Library and Information Association*, 388-407.

- Wilson, T., Pfister, F. ve Fleury, B. (1981). The Design of Printed Instructional Materials: Research on Illustrations and Typography, Clearinghouse on Information Resources Syracuse University, New York.
- Woloszyn, M. ve Gonçalves, B., S. (2021). The design process of variable fonts: a prospective survey-based investigation with type designers. *Advances in Design and Digital Communication II*, 19, 54-65.
- Xu, Q., Zhong, M. ve Li, X. (2022). How does digitalization affect energy? International evidence. *Energy Economics*, 107, 1-13.
- Yavetz, G. ve Aharony, N. (2022). The users' point of view: towards a model of government information behavior on social media. *Heliyon*, 8, 1-11.
- Ye, Q., Zhou, R., Anwar, M., A., Siddiquei, A., N., Hussain, S. ve Asmi, F. (2022). Virtual reality-based learning through the lens of eudaemonic factors: Reflective thinking as a game changer. *Thinking Skills and Creativity*, 45, 1-16.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 112(23), 7-16.
- Zhang, Y., (2006) *The Effect of Font Design Characteristics on Font Legibility* [Unpublished Master Thesis]. Concordia University, Canada.

Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öz Algılarının Değerlendirilmesi (Kayseri İli Örneği)

Mustafa Kocakaya



Millî Eğitim Bakanlığı

Oksana Manolova Yalçın



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Kayseri ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine yönelik öz algılarını belirlemektir. Çalışmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Çalışmanın evreni 2022-2023 eğitim öğretim yılındaki 129 devlet ortaokulunda görevli 4387 öğretmenden; örnekleme ise tabakalı örnekleme yöntemine göre belirlenen 357 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada Evcî ve Aylar (2007) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz Algı Ölçeği" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için ölçek 419 öğretmene Google Forms üzerinden uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucuna göre, öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algılarının ölçekteki tüm maddelerin ortalamasına bakıldığında "Kararsızım" görüşünü bildirdikleri ve öğretmenlerin genel olarak orta seviyede tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeninde ekonomik doyum alt boyutunda, okuldaki idareciyle beraber çalışma süresi değişkeninde sınıf içi doyum boyutunda, mesleki kıdem değişkeninde yeterli algısı boyutunda, öğrenim durumu değişkeninde sınıf içi doyum boyutunda, idari görevi durumu değişkeninde yeterli algısı ve onaylanma beklentisi boyutunda anlamlı farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara dayanarak, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının önüne geçmek ve tükenmişlik seviyelerini azaltmak amacıyla meslektaşları, okul idaresi tarafından desteklenmesinin ve bunun yanında üniversiteler ile iş birliği yapılarak eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, tükenmişlik, ortaokul, öz algı.



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Sorumlu Yazar:
Mustafa KOCAKAYA

SCREENED BY



Tür: Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim : 03.05.2023

Kabul : 26.10.2023

Yayınlanma : 30.10.2023

Önerilen Atf

Kocakaya, M. ve Manolova Yalçın, O. (2023). Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algılarının değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği). *Erciyes Journal of Education*, 7(2), 105-125. <https://doi.org/10.32433/eje.1291704>

*Bu çalışma, ilk yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Bilişim Teknolojileri Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı, m_kocakaya@windowslive.com

2. Dr. Öğr. Üyesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, oksanayalcin@erciyes.edu.tr

Evaluation of Teachers' Self-Perceptions Regarding Burnout Levels (Case of Kayseri Province)

Mustafa Kocakaya 

Ministry of National Education

Oksana Manolova Yalçın 

Erciyes University, Education Faculty

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the self-perceptions of teachers working in public secondary schools in the central districts of Kayseri regarding their burnout levels. A quantitative research approach was used in the study. The universe of the study consists of 4387 teachers working in 129 state secondary schools in the 2022-2023 academic year; The sample consists of 357 teachers whose sample is defined according to the stratified sampling method. The data collection tool created by Evci and Aylar (2007) was used in the study. The scale prepared using Google Forms has been applied to 419 teachers to ensure reliability. According to the result of the analysis, it was seen that teachers' self-perceptions according to burnout levels reported the 'Undecision' opinion on the average of all substances on the scale, and it was observed that teachers generally experienced moderate burnout. It was seen that there are critical differences in the lower dimension of economic satisfaction in the gender variable, in the dimension of in-class saturation in the working time variable with the administrator in the school, in the dimension of perception of competence in the professional seniority variable, in the dimension of in-class saturation in the education status variable, in the dimension of perception of competence. Based on these outcomes, it has been proposed that teachers working in secondary school should be supported by their colleagues, the school administration in order to prevent them from experiencing burnout and to reduce burnout levels, as well as to organize trainings in cooperation with universities.

Keywords: Teacher, burnout, secondary school teachers, self-perception.



Erciyes University, Faculty of Education

Corresponding Author:
Mustafa KOCAKAYA



Type: Research

Article History

Received : 03.05.2023

Accepted : 26.10.2023

Published: 30.10.2023

Suggested Citation

Kocakaya, M. and Manolova Yalçın, O. (2023). Evaluation of teachers' self-perceptions regarding burnout levels (Case of Kayseri province). *Erciyes Journal of Education*, 7(2), 105-125. <https://doi.org/eje.1291704>

*This study was produced from the first author's master thesis under the supervision of the second author.

1. Computer Teacher, Ministry of Education, m_kocakaya@windowslive.com
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, oksanayalcin@erciyes.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

There is constant change and development throughout human life, the constant updating of the environment where people live, the continuous development of technology and communication tools, the emergence of new types of communication is seen as developments that people, which is a social being, should adapt to. While the individual can find the life energy within the change, he can also lose what exists in the face of difficulties. According to Sürgevil Dalkılıç (2014), the recent increase in competition brings difficulties and increases the stress on people. Freudenberger is the first to express the concept of burnout in scientific terms and defines burnout as exhaustion due to the excessive demands for power and resources (Weiskopf, 1980). Burnout is a condition that causes adverse conditions caused by negative experiences that arise personally. For the human being, attitudes, behaviours, hopes, feelings and thoughts are a psychological state. According to Kocaman (2018), burnout has been defined as experiencing mental breakdown in people. In consequence of mental breakdown seen in people not extinguishing over time and continuing to increase, there is burnout (Güler, 2021). In a similar definition, burnout can be resolved by rest, it has been said as a state of exhaustion that can occur in different time periods of working life, which differs from the state of fatigue (Çimen, 2000). The burnout, which usually occurs in professions where there is more one-on-one relationship with people, is the stressful situation caused by increasing pressure over time in the person and the inability to deal with stress, as a result, the person is exhausted in terms of physical mental and feeling (Küçük, 2022). Burnout can lead to physical and mental problems. Burnout has been said to cause disruption of the mind and cause depression and generalised anxiety disorder (Maslach vd.,2001). It is also said that burnout negatively affects mental health, such as anxiety disorder, decreases in a person's self-esteem, not being able to control anger, feeling helpless (Cordes and Dougherty, 1993). It has been determined that educators are under more stress than other occupational groups because they strive directly for humanity and the future of humanity (Amigo vd., 2014; Maslack and Leiter, 1997). When burnout in teachers is investigated, stress in the field of teaching is recognised as the first step (Friedman, 1995). Teachers, who are a constantly social working environment, should be conscious about burnout because they may experience burnout and immediately realise the symptoms of burnout. For this reason, it is important to examine the burnout of teachers in terms of efficiency of education.

Purpose

The aim of this research is to examine the self-perceptions of teachers working in public schools in Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar and İncesu districts of Kayseri province regarding burnout levels in the 2022-2023 academic year.

Method

A screening model will be applied in this study to be carried out to determine the burnout degrees of the teachers working in basic education state schools in the central districts affiliated to the General Directorate of Basic Education of Kayseri province according to their self-perceptions. The universe of the research consists of 4387 teachers working in 129 basic education state schools in the central provinces (Melikgazi, Kocasinan, Talas, İncesu, Hacılar) affiliated to the general directorate of basic education of Kayseri province in the 2022-2023 academic year. Since it is not possible to use the entire universe as a sample according to the conditions of the study, the sample of the research consists of 357 teachers, taking the confidence level 95% and the tolerable error level 5%. The number of samples has been

increased to 419 to improve the reliability of the research. Stratified sampling method was used to determine the sample to represent the entire universe.

Findings

When the teacher's opinions on the scale were examined according to the replies of the teachers, it was noticed that the perceptions of competence and in-class satisfaction of male and female teachers did not differ significantly. Male teachers of all sizes except the expectation of approval were found to have higher perceptions of burnout. It was revealed that teachers with a seniority period of 1-4 years were more exhausted in their studies in the classroom than the teachers with a seniority of five years or more. According to the answers on the scale, senior teachers between 1-10 years turned out to be more exhausted because they consider themselves less adequate than senior teachers in 21 years and above. This study revealed that undergraduate graduate teachers in the dimension of in-class satisfaction are more exhausted than teachers receiving graduate education. At the same time, single teachers have been found to provide less satisfaction economically and within the classroom. In this context, we can say that teachers with administrative duties have different perceptions of competence and expectations of approval with teachers who do not have administrative duties.

Discussion & Conclusion

In this study, the burnout of teachers working in public schools in the central districts of Kayseri province was examined according to demographic variables. In the study, which referred to the opinion of 419 teachers selected with the stratified sampling method, it was seen that the teachers were moderately exhausted and gave the undecided answer according to the average of all the substances on the scale applied. When the burnout levels of the teachers were analysed as regards the lower dimensions of the scale, they answered that the teachers were undecided about the economic satisfaction and in-class satisfaction sub-dimensions, that is, they stated that they experienced an average level of burnout. They answered 'Agree' with the lower dimension of the perception of competence and 'Disagree' with the expectation of approval. Therefore, the burnout levels of teachers are the most in the lower dimension of expectation of approval. When the averages of these scores are evaluated, teachers consider themselves professionally adequate, but want to be approved by their administrators and colleagues at the school.

When the burnout of the teachers according to their gender was examined, it was seen that the opinions were similar in the dimensions of class satisfaction, perception of competence, in-class satisfaction but there was an important difference in the economic satisfaction dimension. When the burnout levels of the teachers were evaluated according to the total working time with the administrator at the last school, it was seen that there was a difference only in the lower dimension of classroom satisfaction and the answers in other dimensions were generally similar. In general, it has been observed that teachers with a working time of 1-4 years with the administrator in the last school studied experience more burnout than teachers with a working time of five years or more. If we look at the burnout rates according to the time spent in the profession, only a significant difference in the lower dimension of the perception of competence has been determined. It has been observed that teachers with a capacity of 1-10 years' experience more burnout in the dimension of perception of competence than teachers with 21 years or more.

It has been determined that teachers' self-perceptions of burnout levels differ significantly in the learning status variable according to the sub-dimensional of in-class satisfaction. It has been observed that undergraduate teachers are more exhausted than teachers studying at the postgraduate level. When the burnout of teachers according to their marital status was examined, significant differentiation was seen in

the sub-dimensions of economic satisfaction and classroom satisfaction. According to the results of the scale applied, it was determined that teachers who did not have administrative duties were more exhausted in terms of the expectation of approval because they were less appreciated than teachers with administrative duties. At the same time, according to the results on the scale, it has been determined that the teacher who has not been administrator considers himself more adequate in his profession than the teachers who are administrators at school.

Giriş

İnsan yaşamı boyunca sürekli değişim ve gelişim içinde bulunmaktadır. İnsanın yaşadığı çevrenin şartlarının sürekli güncellenmesi, teknoloji ve iletişim araçlarının aralıksız gelişmesi, yeni iletişim türlerinin ortaya çıkması sosyal bir varlık olan insanında uyum sağlaması gereken gelişmeler olarak görülmektedir. Değişim esnasında birey içindeki hayat enerjisini bulabilirken zorluklar karşısında var olanı da yitirebilir. Sürgevil Dalkılaç'a (2014) göre, son zamanlarda rekabetin artması zorlukları da beraberinde getirirken, insanların üzerindeki stresi artırmaktadır. Yaşamın ekseri boyutunda yaşadığı gelişme ve zorluklarla mücadele eden insan, bu durumu kimi zaman olumluya çevirerek gizil potansiyelinin ortaya çıkmasını sağlarken kimi zamanda üstesinden gelemeyerek stres yaşamasına, hatta bireylerin zaman zaman stresle başa çıkamamasına neden olabilmektedir. Yakın zamanda köylerdeki nüfusun kentlere doğru kayması, insanların hayatın hızına yetişebilme çabasıyla sonuçlanmaktadır. Bu hız içerisinde insanların kendine uygun çalışma şartlarını araması, var olan durum ve süreçlere uyum sağlamaya çalışması insanlarda büyük stres oluşturmaktadır. Bireylerin çalışma yapısı ve olanakları stresin başlıca sebepleri arasındadır.

Bilimsel anlamda tükenmişlik kavramını ilk kez dillendiren kişi Freudenberg'er'dir ve tükenmişliği güç ve kaynaklara yönelik gerçekleşen fazla taleplerden dolayı tükenmek olarak tanımlar (Weiskopf, 1980). Tükenmişlik, kişisel olarak ortaya çıkan olumsuz deneyimlerle oluşan ve olumsuz koşullara sebebiyet veren bir durumdur. İnsan için tutumlar, davranışlar, umutlar, duygu ve düşünceler içeren psikolojik bir etkidir. Kocaman'a (2018) göre tükenmişlik kişilerde ruhsal çöküntü yaşanması olarak tanımlanmıştır. Kişilerde görülen ruhsal çöküntünün zaman içerisinde sönmemesi ve artarak devam etmesi sonucunda da tükenmişlik yaşanmaktadır (Güler, 2021). Başka bir tanıma göre tükenmişlik, stresle başa çıkmada bireyin başarısız olması ve bunun sonucunda da fiziki etkileri olabilen psikolojik bir sorundur. Kişide herhangi bir dış etkinin stres oluşturmaya alarm dönemi, bu etkiye karşı mücadele verilerek stresin olumsuz enerjisine karşı çıkıldığı döneme direniş dönemi, ancak artık kişi dış etkinin oluşturduğu strese daha fazla katlanamıyor ve ortadan da kaldıramıyorsa tükenme dönemi denmektedir (Torun, 1996). Tükenmişlik kişideki duygusal enerjisinin kademe kademe azalması ve bu enerjideki kaybolmanın kişilere, kültürlere, toplumlara göre farklılaşmasıdır (Lee ve Ashforth, 1993). Tükenmişlikteki araştırmalarda ilk yıllarda bireysel özelliklere odaklanılmış ancak sonraki yıllarda meslek ve iş yaşamı gibi farklılıklara odaklanılmıştır (Arı ve Bal, 2008). Tükenmişlik, işini her şeyin önüne alan kişilerin zamanla işinden soğuması hatta iş yapamayacak hale gelecek kadar bitkin hissedilmesi olarak tanımlanmıştır (Akıtürk, 2020). Tükenmişlik yaşayan insanların iş yaşamı ile gündelik yaşamı arasında duvarlar ördükleri, evlerinde hiçbir zaman işlerinden, iş yerinde olanlardan söz etmedikleri ve çalışma arkadaşlarına karşı daha az iletişim içinde olarak araya mesafe koydukları görülmektedir. Yine tükenmişlik yaşayan yöneticilerin de altında çalışan insanlara sert davrandıkları, problem çözümlerinde inisiyatif almak yerine sürekli yazılı kurallara göre hareket ettikleri görülmektedir (Daley, 1979). Yine benzer bir tanımda, dinlenme ile giderilebilen yorgun olma durumundan farklılık gösteren, çalışma hayatının farklı zaman dilimlerinde ortaya çıkabilen sürekli olarak bitkinlik durumu olarak söylenmiştir (Çimen, 2000).

Genellikle insanlarla birebir ilişkinin daha çok olduğu mesleklerde ortaya çıkan tükenmişlik, kişide zamanla artan baskı sonucunda oluşan stresli olma durumu ve stresle başa çıkamama, bunun neticesinde ise kişide fiziksel, mental ve hissi olarak tükeniştir (Küçük, 2022). Bu alanlarda yaşanan yetersizlik hissi, kişinin benlik algısını ve dolayısıyla iş hayatındaki performansını doğrudan olumsuz yönde

etkilemektedir. Tükenmişlik yaşayan bireylerde kendini işine adapte edememe, çalıştığı yerdeki insanlara gereğinden fazla hayatında yer verme ve işinin dışındaki farklı faaliyetlere yönelme görülmektedir. Tükenmişlik fiziksel ve ruhsal sorunlara yol açabilmektedir. Tükenmişliğin zihnin bozulmasına neden olduğu; depresyon, yaygın anksiyete bozukluğuna sebep olduğu söylenmiştir (Maslach vd., 2001). Ayrıca tükenmişliğin kaygı bozukluğu, kişinin kendisine olan saygısında azalmalar, öfkeyi kontrol edememe, çaresiz hissetme gibi akıl sağlığını olumsuz etkilediği söylenmektedir (Cordes ve Dougherty, 1993). Kişiden görülen yorgun hissetme, bitkin olma, işe start verme enerjisini bulamama, mide ve bağırsaklarda görülen hazımsızlık gibi fiziki sorunlara yol açarak kişinin zamanla psikolojisini bozma eğilimindedir. Bu olumsuzluklardan birini ve birkaçını birden yaşayan bireyler işine tam odaklanamayacak, verim düşüklüğü yaşayacak ve yaptığı işten ne kendisi ne de amirleri memnun olmayacaklardır (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Tükenmişlikle mücadele yolları arasında hem bireysel hem de örgütsel çözümler bulunmaktadır. Bireysel çözümlerden en etkili olanlardan birisi bireyin tükenme yaşadığının erken farkına varması ve çözüm yollarına yönelmesidir. Bireylerin yaptığı işin risklerinden ve karşılaşılabileceği sorunlardan önceden haberdar olması çözümlere kolay ulaşabilmesini sağlayacaktır (Arı ve Bal, 2008). Torun (1996), tükenmişliği azaltmada en önemli etkenleri paylaşım içinde olunulan bir aile hayatı ve problemlerimizi, dertlerimizi paylaşabileceğimiz sosyal arkadaşlıklar olarak görmüştür. Çünkü sorunlarını paylaşan kişinin gerginliği azalacak, olaylara farklı bakış açıları geliştirebilecek ve kendinin farkına varamadığı çözüm yollarına ulaşma imkanına sahip olacaktır. Ayrıca kendine vakit ayırabilen, ilgi alanları olan ve sosyal ilişkileri güçlü olan bireylerin tükenmeye karşı daha donanımlı oldukları görülmüştür (Kaçmaz, 2005). Kişisel mücadeleden daha etkili yöntem olan örgütsel mücadelelere ise; çalışma şartlarının bireylere göre düzenlenmesi, her bir kişiyi tek tek kontrol etmek yerine herkesin kendisini denetleyebileceği kontrol mekanizmasının kurulması, kaynakların dağılımı, ödüllendirme ve görevde yükselmeye kriterler getirilerek adaletin sağlanması örnek verilebilir (Arı ve Bal, 2008). Bir süreç şeklinde gelişim gösteren tükenmişliğin ilk belirtileri görüldüğünde farkında olunmalı ve zamanında müdahale imkânı sağlanmalıdır.

Eğitimcilerin direkt insanla ve insanlığın geleceği için uğraş verdiklerinden dolayı, diğer meslek gruplarından daha fazla stres altında oldukları saptanmıştır (Amigo vd., 2014; Maslack ve Leiter, 1997). Öğretmenlerin fiziksel, mental ve duygusal olarak kendilerini donanımlı ve yeterli hissetmemesi, sınıf içerisinde öğrencilerle, okul idaresiyle ve meslektaşlarıyla sağlıklı ve yeterli düzeyde ilişkiler kurmasına engel olmaktadır. Olumlu ilişkiler geliştiremediği ve kendini yetersiz hissettiği, tükenmişlik düzeyi yüksek olan öğretmenler maalesef ki her gün aynı ortama çalışmak için gitmekte zorluk çekmektedirler. Bu durumun sebep olduğu mesleki yetersizlik ve doyumsuzluk, öğretmenlerin diğer yaşam alanlarında da önemli sorunlarla karşılaşmalarına ve bunlarla baş etmede zorluk çekmelerine sebep olmaktadır. Tükenmişlik hissi öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu motivasyona ulaşmasını engelleyen en önemli faktörlerden birisidir. Bu hisse sahip olan öğretmenin, bununla baş edebilmesi oldukça güç ve zordur. Öğretmenlerdeki tükenmişlik araştırıldığında öğretim alanındaki stres ilk adım olarak kabul edilmektedir (Friedman, 1995). Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamalarının birçok sebebi olabilmektedir. Örneğin, okul idarecilerinin öğretmenlerden beklentileri genelde belirsizdir bundan dolayı öğretmen hep daha fazlasını yapmak ister, işi çalışma saatlerinin dışında da devam eder, meslektaşlarından ve idarecilerinden desteğin ve takdirin az olması, bazı öğrencilerin sergilediği olumsuz davranışlardan dolayı kendini sınıf kontrolü ve öğretim arasında sıkışmış hissetme, ekonomik olarak daha azıyla hep daha fazlasını yapmak isteme durumu bunlardan bazılarıdır. Öğretmenler tükenmişlik yaşadıklarında,

öğrencilerle etkili iletişim kurmada zorluklar yaşamakta, derslerinde sürekli olarak not tehdidini gündemine almakta, sürekli gergin ve sinirli tavırlar sergilemekte, öğrenciler sorun yaşadıklarında müdahil olmayıp hep idareye yönlendirmekte ve öğrenci davranışlarındaki sorunlardan dolayı hep başkalarını suçlamaktadırlar. Sürekli yorgun halde olan tükenmiş öğretmenler çalışma hayatlarında kontrolün kendilerinden çıktığını düşünmektedirler (Karakelle ve Canpolat, 2008). Sürekli sosyal bir çalışma ortamı olan öğretmenlerde tükenmişlik yaşayabileceklerinden tükenmişlik konusunda bilinçli olmalı, tükenmişliğin belirtilerinin farkına hemen varmalıdırlar. Bu nedenle eğitim-öğretimin verimli olması açısından öğretmenlerin tükenmişliklerinin incelenmesi önem arz etmektedir. Türkiye genelinde öğretmenlerin tükenmişlikleri konusunda birçok çalışma yapılmıştır (Acar, 2020; Akgül, 2014; Çalış, 2023; Çatır, 2014; Çil, 2016; Çimen, 2022; Dağcı, 2019; Daştan, 2019; Evcı, 2017; Güler, 2021; Kocaoğlu, 2022; Sancar, 2020; Toraman, 2019; Yılmaz Daban, 2018; Yoldaş, 2019). Bu araştırmanın amacı 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Melikgazi, Kocasinan, Talas, Hacılar, İncesu ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algılarının incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki alt amaçlara da cevaplar aranacaktır:

- 1) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algıları (Yeterlik algısı, onaylanma beklentisi, ekonomik doyum, sınıf içi doyum boyutlarında) ne düzeydedir?
- 2) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algıları öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algıları öğretmenlerin son okuldaki idareciyle toplam çalışma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algıları öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algıları öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 6) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algıları öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 7) Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerine ilişkin öz algıları öğretmenlerin idari görev durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Kayseri ili Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçelerindeki temel eğitim devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin öz algılarına göre tükenmişlik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, belirli bir konuya ilişkin katılımcıların görüş, inanç, tutum, davranış, beceri gibi özelliklerinin tespit edildiği bir araştırma modelidir (Gürbüz ve Şahin, 2018).

Araştırma Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Kayseri ili Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçelerindeki (Melikgazi, Kocasinan, Talas, İncesu, Hacılar) 129 temel eğitim devlet ortaokulunda görev yapmakta olan 4387 öğretmen oluşturmaktadır. Evrende yer alan öğretmenlerin

tamamına ulaşmak çalışma koşullarında mümkün olmadığından evrenin temsil edilebilirliği açısından araştırmanın örnekleme, güven düzeyi %95 ve tolerans gösterilebilir hata düzeyi %5 alınarak en az 357 öğretmenden oluşması gerekmektedir. Tüm evreni temsil eden örneklemin belirlenmesinde tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak 419 öğretmen seçilmiştir. “Tabakalı örnekleme, evrende alt gruplar belirlenerek, bunların evren büyüklüğündeki oranlarının dikkate alınmasıyla birlikte örnekleme temsil edilmelerini sağlayan yöntemdir” (Büyüköztürk vd., 2013, s. 85). Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü 2022-2023 eğitim öğretim yılı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı devlet ortaokullarında görev yapan okul ve öğretmenlerin evrene ve örnekleme göre dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Kayseri ili merkez ilçelerindeki öğretmenlerin evren ve örnekleme göre dağılımı

İlçe	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Evrendeki Yüzde Oranı (%)	Örnekleme'deki Öğretmen Sayıları
Melikgazi	52	2119	48	190
Kocasinan	42	1521	35	149
Talas	22	568	13	52
İncesu	10	145	3	21
Hacılar	3	34	1	7
Toplam	129	4387	100	419

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden 06.12.2022 tarihinde elden alınmıştır.

Tablo 1’de Kayseri ilinin merkez ilçelerinde (Melikgazi, Kocasinan, Talas, İncesu, Hacılar) görev yapan öğretmen sayıları belirtilmiştir. Tablo 1’e göre, Melikgazi ilçesinden 190 (%45,34), Kocasinan ilçesinden 149 (%35,57), Talas ilçesinden 52 (%12,42), İncesu ilçesinden 21 (%5,0) ve Hacılar ilçesinden 7 (%1,67) olmak üzere toplam 419 öğretmen araştırmaya dâhil edilmiştir. Ölçekler katılımcılara Google Forms ile uygulanmış ve katılımcılardan %100 dönüt sağlanmıştır. Araştırmaya katılan, Kayseri ili Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçelerindeki temel eğitim devlet ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, son çalışılan okuldaki idareciyle toplam çalışma süresi ve idari görev durumu değişkenlerine göre dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Kayseri ili merkez ilçelerindeki öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	172	41,1
	Kadın	247	58,9
Medeni Durum	Evli	373	89
	Bekar	46	11
Öğrenim Durumu	Lisans	366	87,4
	Lisansüstü	53	12,6

Tablo 2. Kayseri ili merkez ilçelerindeki öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı (devamı)

Değişken	Kategori	Frekans (f)	Yüzde (%)
Mesleki Kıdem	1-10 Yıl	92	22
	11-20 Yıl	205	48,9
	21 Yıl ve üzeri	122	29,1
İdareciyle toplam çalışma süresi	1-4 Yıl	299	71,4
	5 Yıl ve üzeri	120	28,6
İdari görev durumu	Evet	45	10,7
	Hayır	374	89,3

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan, Kayseri ili Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin araştırma değişkenlere göre dağılımı incelendiğinde, 419 öğretmenin %41,1'i erkek ve %58,9'u kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durum değişkenine göre dağılımı incelendiğinde %89'u evli ve %11'inin bekar olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine bakıldığında ise %87,4'ü lisans düzeyi, %12,6'sının ise lisansüstü programlardan mezun oldukları görülmüştür. Mesleki kıdem değişkeni dağılımına göre öğretmenlerin %22'si "1-10 yıl arası", %48,9'u "11-20 yıl arası", %29,1'i ise "21 ve üstü yıl" kıdeme sahip olduğu görülmüştür. Son çalışılan okuldaki idareci ile toplam çalışma süresi değişkeni dağılımına göre öğretmenlerin %71,4'ü "1-4 yıl arası" ve %28,6'sının "5 yıl ve üzeri" çalışma süresine sahip oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin idari görev durumu değişkeni incelendiğinde, 419 öğretmenin %10,7'sinin idari görevinin olduğu ve %89,3'ünün de idari görevinin olmadığı belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci ve Araçları

Veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmaya katılan öğretmenlerden demografik özelliklerine ilişkin (cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, son çalışılan okuldaki idareci ile toplam çalışma süresi ve öğretmenin idari görev durumu) bilgi istenmektedir. İkinci bölümde ise, Evcı ve Aylar (2017) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz Algı Ölçeği"nden faydalanmıştır. Ölçek dört boyutlu (Yeterlik Algısı- 10 madde, Onaylanma Beklentisi- 8 madde, Ekonomik Doyum- 6 madde ve Sınıf içi Doyum- 4 madde) 5'li Likert Tipi Ölçeği olup, öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarına ilişkin toplam 28 maddeden oluşmaktadır.

Evcı ve Aylar (2017) tarafından yapılan araştırmada "Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz Algı Ölçeği" için yapılan güvenilirlik testi sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık değerinin yeterlik algısı boyutunda .84; onaylanma beklentisi boyutunda .81; ekonomik doyum boyutunda .81; sınıf içi doyum boyutunda .81 olarak hesaplanmıştır. Ölçek genelinde de .84 olarak hesaplanmıştır. Bu ise her boyutun oldukça güvenilirliğinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Faktör yük değerlerinin yeterlik algısı boyutunda .450 ile .727 arasında, onaylanma beklentisi boyutunda .431 ile .773 arasında, ekonomik doyum boyutunda .566 ile .819, sınıf içi doyum boyutunda .612 ile .823 arasında olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu analiz sonuçlarına göre ölçeğin kullanım için geçerlik ve güvenilirliğini sağlanmış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma için yapılan ölçeğin güvenilirlik testi sonucunda Cronbach Alpha değerleri ölçeğin geneli için 0,89; yeterlik algısı boyutu için 0,82; onaylanma beklentisi boyutunda 0,88; ekonomik doyum boyutunda 0,87; sınıf içi doyum boyutunda ise 0,82 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada yapılan faktör analizine göre faktör yük değerlerinin 1-10. maddelerden oluşan yeterlik algısı boyutunda 0,45 ile 0,75; 11-18.

maddelerden oluşan onaylanma beklentisi boyutunda 0,40 ile 0,62; 19-24. maddelerden oluşan ekonomik doyum boyutunda 0,49 ile 0,77; 25-28. maddelerden oluşan sınıf içi doyum boyutunda 0,41 ile 0,79 olarak hesaplanmıştır. Bu analiz sonucuna göre “Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyleri Öz Algı Ölçeği” Kayseri TEGM’ne bağlı ortaokullardaki örnekleminde kullanım için geçerlik ve güvenilirliğini sağlanmış olduğu tespit edilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde SPSS 25 istatistik paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algıları ile ilgili elde edilen verilerin normallik dağılımını saptamak için Kolmogorov-Smirnov Testi uygulanmıştır. Veri grubunun normallik dağılımı göstermesi için $p>0,05$ olmalıdır (Pallant, 2005). Testin sonucunda, dağılımın normal dağılım özelliğini gösterdiği belirlenmiş ($p>0,05$) ve parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine ilişkin istatistiklerde, öğretmen görüşlerine göre tükenmişlik düzeyleri öz algılarının ortaya konulmasında öncelikli olarak frekans ve yüzde, grupların görüşlerini bulmak için aritmetik ortalama (X), ölçüt dağılımını ve görüş birliği düzeyini bulmak için standart sapma (ss) kullanılmıştır. Böylece, öğretmen görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve son çalıştığı okuldaki idareciyle toplam çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla “bağımsız gruplar için t-testi” uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için ise “tek yönlü varyans analizi” (ANOVA), gruplar arası anlamlı farkın olduğu durumda, farklılığın hangi gruptan ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için istatistik post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerden idari görev durumu, medeni durum ve öğrenim durumu değişkenleri normal olmayan bir dağılım gösterdiğinden dolayı bu değişkene ait hesaplamalar için Mann-Whitney-U testi kullanılmıştır. Puanların derecelendirilmesi ve yorumlanmasında; 1.00-1.79 “kesinlikle katılmıyorum”, 1.80-2.59 arası “katılmıyorum”, 2.60- 3.39 arası “kararsızım”, 3.40-4.19 arası “katılıyorum” ve 4.20-5.00 arası “kesinlikle katılıyorum” temel alınmıştır.

Tablo 3. Kayseri ili merkez ilçelerindeki öğretmenlerin değişkenlerinin basıklık ve çarpıklık değerleri

Değişken	Basıklık	Çarpıklık
Cinsiyet	-1,876	-0,365
Medeni Durum	4,297	2,505
Öğrenim Durumu	3,102	2,255
Mesleki Kıdem	-1,019	-0,104
İdareciyle Toplam Çalışma Süresi	-1,106	0,948
İdari Görev Durumu	4,499	-2,545

Tablo 3’e göre cinsiyet, son okuldaki idareciyle toplam çalışma süresi ve mesleki kıdem değişkenleri +2 ile -2 değerleri arasında olduğundan dolayı normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Öğrenim durumu, medeni durum ve idari görev durumu değişkenlerinin değerleri ise belirtilen aralıkların dışında kaldığından dolayı normal dağılım göstermediği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2021). Araştırmanın alt problemlerine ilişkin istatistiklerde, öğretmen görüşlerine göre tükenmişlik düzeyleri algılarının ortaya konulmasında öncelikli olarak frekans ve yüzde, grupların görüşlerini bulmak için aritmetik ortalama (X), ölçüt dağılımını ve görüş birliği düzeyini bulmak için standart sapma (ss) kullanılmıştır. Böylece, öğretmen görüşleri arasında cinsiyet ve son çalışılan okuldaki idareciyle toplam çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek amacıyla “bağımsız gruplar

için t-testi" uygulanmıştır. Öğretmen görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farkın olup olmadığını belirlemek için ise "tek yönlü varyans analizi" (ANOVA), gruplar arası anlamlı farkın olduğu durumda, farklılığın hangi gruptan ya da gruplardan kaynaklandığını tespit etmek için istatistik post-hoc testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin analiz edilmesi sonucunda ulaşılan veriler ve bu verilerin yorumlanması yer almaktadır. Öncelikle ölçeğin alt boyutları olan yeterlik algısı, onaylanma beklentisi, ekonomik doyum ve sınıf içi doyum boyutlarında öğretmenlerin katılımını gösteren betimsel istatistikler yer almış daha sonra ise cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumu, mesleki kıdem, son çalışılan okuldaki idareciyle toplam çalışma süresi ve idari görev durumu değişkenlerine ait betimsel istatistikler tablolar halinde sunulmaktadır.

Araştırmanın ilk alt problemi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin alt boyutlar bakımından incelenmesidir. Araştırmaya katılan Kayseri ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının yeterlik algısı, onaylanma beklentisi, ekonomik doyum ve sınıf içi doyum alt boyutlarına göre karşılaştırılması ve yorumlanması Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarına ilişkin betimsel istatistikler

Boyutlar	Min.	Max	n	\bar{X}	ss	Düzye
Yeterlik Algısı	1.00	5.00	419	2.15	1.03	Katılmıyorum
Onaylanma Beklentisi	1.00	5.00	419	3.42	1.17	Katılıyorum
Ekonomik Doyum	1.00	5.00	419	3.35	1.29	Kararsızım
Sınıf içi Doyum	1.00	5.00	419	3.28	1.24	Kararsızım
Genel	1.00	5.00	419	2.93	1.16	Kararsızım

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin ölçeğin genelinde ($\bar{X}=2,93$) "Kararsızım" düzeyinde yani orta düzeyde olduğu ve ölçeğin alt boyutlarından yeterlik algısı boyutunda ($\bar{X}=2,15$) "Katılmıyorum"; onaylanma beklentisi boyutunda ($\bar{X}=3,42$) "Katılıyorum"; ekonomik doyum boyutunda ($\bar{X}=3,35$) "Kararsızım"; sınıf içi doyum boyutunda ise ($\bar{X}=3,28$) "Kararsızım" düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesidir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarına bağlı görüşlerin oluşturduğu t-testi sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının t-testi sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	sd	t	p
Yeterlik Algısı	Erkek	172	2,21	.71	417	1,649	0,100
	Kadın	247	2,10	.60			
Onaylanma Beklentisi	Erkek	172	3,24	.86	417	-3,428	0,001*
	Kadın	247	3,54	.85			
Ekonomik Doyum	Erkek	172	3,52	1.03	417	2,890	0,004*
	Kadın	247	3,23	.98			
Sınıf İçi Doyum	Erkek	172	3,29	.99	417	0,374	0,709
	Kadın	247	3,26	1,01			

Tablo 5'e göre, cinsiyet değişkeni açısından erkek ve kadın öğretmenlerin fikirlerinin onaylanma beklentisi [$t_{(417)}=-3,428$; $p<0,05$] ve ekonomik doyum alt boyutlarında [$t_{(417)}=2,890$; $p<0,05$] anlamlı olarak

farklılaştığı görülmektedir. Bunun yanında kadın ve erkek öğretmenlerin görüşlerinin yeterlik algısı [$t_{(417)}=1,649$; $p>0,05$] ve sınıf içi doyum alt boyutlarında [$t_{(417)}=0,374$; $p>0,05$] ise anlamlı farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda erkek ve kadın öğretmenlerin yeterlik ve sınıf içi doyum algılarının anlamlı farklılaşmadığı bulunmuştur. Onaylanma beklentisi dışındaki tüm boyutlarda erkek öğretmenlerin tükenmişlik öz algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Araştırmadaki üçüncü alt problem öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının son çalışılan okulda idareciyle toplam çalışma süresi değişkenine göre değerlendirilmesidir. Son çalışılan okulda idareciyle toplam çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerinin oluşturduğu t-testi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Son çalışılan okulda idareciyle toplam çalışma süresi değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının t-testi sonuçları

Boyutlar	Süre	n	X	ss	sd	t	p
Yeterlik Algısı	1-4 Yıl	299	2,14	.62	417	-,439	0,661
	5 Yıl ve üzeri	120	2,17	.71			
Onaylanma Beklentisi	1-4 Yıl	299	3,43	.86	417	,298	0,766
	5 Yıl ve üzeri	120	3,40	.88			
Ekonomik Doyum	1-4 Yıl	299	3,37	1.01	417	,682	0,496
	5 Yıl ve üzeri	120	3,29	1.01			
Sınıf içi Doyum	1-4 Yıl	299	3,34	1.00	417	2,060	0,040*
	5 Yıl ve üzeri	120	3,11	.98			

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algı puanlarının son çalışılan okuldaki idareciyle toplam çalışma süresi değişkenine göre; yeterlik algısı alt boyutunda [$t_{(417)}=-0,439$; $p>0,05$], onaylanma beklentisi alt boyutunda [$t_{(417)}=0,298$; $p>0,05$] ve ekonomik doyum alt boyutunda [$t_{(417)}=0,682$; $p>0,05$] anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Sınıf içi doyum boyutunda ise [$t_{(417)}=2,060$; $p<0,05$] anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle kıdem süresi 1-4 yıl olan öğretmenlerin, 5 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olan meslektaşlarından sınıf içindeki çalışmalarında daha çok tükendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmadaki alt problemin dördüncüsü ise öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının mesleki kıdem değişkenine göre araştırılmasıdır. Öğretmenlerin görüşleri mesleki kıdem değişkenine göre analiz edilmiş ve Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının ANOVA testi sonuçları

Boyutlar	Mesleki Kıdem	n	X	ss	sd	F	p	KT	Anlamlı Fark
Yeterlik Algısı	1- (1-10 yıl)	92	2,25	.62	416	3,36	0,035	2,841	1-3
	2- (11-20 yıl)	205	2,17	.64				175,542	-
	3- (21 ve üstü yıl)	122	2,03	.67				178,383	-
Onaylanma Beklentisi	1- (1-10 yıl)	92	3,55	.81	416	2,39	0,092	3,621	-
	2- (11-20 yıl)	205	3,44	.88				314,511	-
	3- (21 ve üstü yıl)	122	3,29	.87				318,132	-

Tablo 7. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının ANOVA testi sonuçları (Devamı)

Ekonomik Doyum	1- (1-10 yıl)	92	3,50	1.01	416	1,93	0,146	3,968	-
	2- (11-20 yıl)	205	3,35	1.03				426,636	-
	3- (21 ve üstü yıl)	122	3,23	.97				430,604	-
Sınıf içi Doyum	1- (1-10 yıl)	92	3,41	1.02	416	1,61	0,201	3,236	-
	2- (11-20 yıl)	205	3,27	.95				417,323	-
	3- (21 ve üstü yıl)	122	3,17	1.05				420,559	-

Tablo 7’de yer alan ortalamalar değerlendirildiğinde, mesleki kıdem değişkenine göre onaylanma beklentisi boyutunda [$F_{(416)}=2,39$; $p>0,05$]; ekonomik doyum boyutunda [$F_{(416)}=1,93$; $p>0,05$] ve sınıf içi doyum boyutunda [$F_{(416)}=1,61$; $p>0,05$] kıdemler arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur. Ancak yeterlik algısı boyutunda [$F_{(416)}=3,36$; $p<0,05$] kıdemler arasında anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Bu farklılığın ise yeterlik algısı boyutunun alt değişkenleri olan 1-10 yıl ile 21 ve üstü yıl arasında olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda 1-10 yıl arası kıdemli öğretmenler, 21 ve üstü yıl kıdemli öğretmenlerden kendilerini daha az yeterli gördüklerinden dolayı daha fazla tükendikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın beşinci alt problemi ise öğretmenlerinin algılarına göre tükenmişliklerinin öğrenim durumlarına göre incelenmesidir. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlikleri öz algılarının farklılaşmasına yönelik bulgular Tablo 8’de incelenmiştir.

Tablo 8. Öğrenim durumu değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının Mann-Whitney-U testi sonuçları

Boyutlar	Öğrenim durumu	n	Sıra Ortalaması	X	ss	U	p
Yeterlik Algısı	Lisans	366	210,27	2,15	.65	9599,0	,903
	Lisansüstü	53	208,11				
Onaylanma Beklentisi	Lisans	366	213,41	3,42	.87	8449,50	,129
	Lisansüstü	53	186,42				
Ekonomik Doyum	Lisans	366	212,97	3,35	1.01	8612,50	,187
	Lisansüstü	53	189,50				
Sınıf içi Doyum	Lisans	366	215,79	3,27	1.00	7579,0	,010*
	Lisansüstü	53	170,00				

Tablo 8’de yer alan veriler incelenirse, kamu ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik öz algıları öğrenim durumu değişkeninde sınıf içi doyum alt boyutuna [$U_{(417)}=7579,0$; $p<0,05$] göre anlamlı olarak farklılık göstermiştir. Mann-Whitney-U testi sonuçlarına göre yeterlik algısı [$U_{(417)}=9599,0$; $p>0,05$], onaylanma beklentisi [$U_{(417)}=8449,5$; $p>0,05$] ve ekonomik doyum [$U_{(417)}=8612,5$; $p>0,05$] alt boyutlarında anlamlı olarak farklılık görülmemiştir. Bu çalışma sınıf içi doyum boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin lisansüstü öğrenim gören öğretmenlere göre daha fazla tükendiklerini ortaya koymuştur.

Araştırmadaki altıncı alt problem öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişliklerinin araştırılmasıdır. Öğretmenlerin evli – bekar olmalarına göre tükenmişlikleri Tablo 9’da incelenmiştir.

Tablo 9. Medeni durum değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının Mann-Whitney-U testi sonuçları

Boyutlar	Medeni Durum	n	Sıra Ortalaması	X̄	ss	U	p
Yeterlik Algısı	Evli	373	208,00	2,15	.65	7833,0	,335
	Bekar	46	226,22				
Onaylanma Beklentisi	Evli	373	207,04	3,42	.87	7474,0	,153
	Bekar	46	234,02				
Ekonomik Doyum	Evli	373	205,75	3,35	1.01	6994,0	,041*
	Bekar	46	244,46				
Sınıf içi Doyum	Evli	373	205,77	3,27	1.00	7000,5	,041*
	Bekar	46	244,32				

Tablo 9’da öğretmenlerin görüşleri Mann-Whitney-U testinde incelenmiş ve buna göre yeterlik algısı alt boyutu [$U_{(417)}=7833,0$; $p>0,05$] ve onaylanma beklentisi alt boyutunda [$U_{(417)}=7474,0$; $p>0,05$] anlamlı farklılaşmanın olmadığı; ekonomik doyum [$U_{(417)}=6994,0$; $p<0,05$] ve sınıf içi doyum alt boyutlarında [$U_{(417)}=7000,5$; $p<0,05$] ise anlamlı farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Testin sonuçlarına bakılacak olunursa evli veya bekar öğretmenlerin görüşlerinin ekonomik doyum ve sınıf içi doyum boyutlarının maddelerinde farklılaştığı görülmektedir.

Araştırmada incelenen son alt problem ise öğretmenlerin idari görevlerinin olup olmasının tükenmişliklerine etkisinin araştırılmasıdır. Öğretmenlerin idari görev durumlarının tükenmişliklerine etkisi Tablo 10’da incelenmiştir.

Tablo 10. İdari görev durumu değişkenine göre öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri öz algılarının Mann-Whitney-U testi sonuçları

Boyutlar	İdari Göreviniz Var mı?	n	Sıra Ortalaması	X̄	ss	U	p
Yeterlik Algısı	Evet	45	247,20	2,15	.65	6741,0	,029*
	Hayır	374	205,52				
Onaylanma Beklentisi	Evet	45	172,76	3,42	.87	6739,0	,029*
	Hayır	374	214,48				
Ekonomik Doyum	Evet	45	196,57	3,35	1.01	7810,5	,430
	Hayır	374	211,62				
Sınıf içi Doyum	Evet	45	184,77	3,27	1.00	7279,5	,137
	Hayır	374	213,04				

Tablo 10’daki verilere bakılacak olunursa, öğretmenlerin üzerinde bulunan idari görev durumunun tükenmişliğin alt boyutlarından hem yeterlik algısı [$U_{(417)}=6741,0$; $p<0,05$] hem de onaylanma beklentisi [$U_{(417)}=6739,0$; $p<0,05$] boyutlarında anlamlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ancak idari görevin olup olmasının, ekonomik doyum [$U_{(417)}=7810,5$; $p>0,05$] ve sınıf içi doyum [$U_{(417)}=7279,5$; $p>0,05$] alt boyutlarında anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür. Bu çalışmaya göre idari görevin olup olmaması yeterlik algısı ve onaylanma beklentisi alt boyutlarında tükenmişliğin anlamlı olarak değişmesinde etkili olmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada Kayseri ili merkez ilçelerindeki devlet ortaokullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlikleri demografik değişkenlere göre incelenmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilen 419 öğretmenin görüşüne başvurulmuş çalışmada uygulanan ölçekteki bütün maddelerin ortalamasına göre öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlikleri ve “Kararsızım” cevabını verdikleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, öğretmenlerin tükenmişlikleri üzerine oluşturulan birçok çalışma bulunmaktadır. Öğretmenler insanlarla sürekli iletişimde olduğundan ve en fazla mesleki tükenmişlik yaşayan mesleklerden birisi olduğundan dolayı, eğitim alanında yapılan çalışmaların çoğu öğretmenler üzerinedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Bu çalışmadaki bulgular alanyazındaki farklı çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Çalışın (2023) beden eğitim öğretmenlerinin iş stresleri ve tükenmişliklerini araştırdığı çalışmasındaki, öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevaplar dikkate alınmış ve tükenmişliklerinin “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç yazar tarafından öğretmenlerin gizli tükenmişlik yaşadıkları şeklinde yorumlanmıştır ve mevcut çalışmanın sonuçları ile farklılık göstermektedir. Kocaoğlu'nun (2022) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırması Zonguldak ili genelinde yapılmıştır. Öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamasına göre tükenmişlik seviyeleri “Çok nadir” düzeyinde çıkmış olup mevcut çalışma ile farklıdır. Dağcı'nın (2019) öğretmenlerin tükenmişlikleri ve okul yönetimiyle ilgili boyutları düzeyinde yapılan karma araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin tükenmişlikleri mevcut çalışmadaki gibi orta düzeydedir. Akgül'ün (2014) matematik branşındaki öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ve tükenmişlik algıları üzerine yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin görüşleri Maslach tükenmişlik envanterinde toplanmış ve verdikleri cevapların ortalaması ise mevcut çalışma ile aynı olarak “Kararsızım” düzeyinde çıkmıştır. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde, öğretmenlerin ekonomik doyum ve sınıf içi doyum alt boyutlarına “Kararsızım” cevabını vermişler yani ortalama düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yeterlik algısı alt boyutuna “Katılmıyorum” cevabı ve onaylanma beklentisine de “Katılıyorum” cevabını vermişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri en fazla onaylanma beklentisi alt boyutundadır. Mevcut araştırmaya göre bu puanların ortalamaları değerlendirildiğinde, öğretmenler mesleki olarak kendilerini yeterli görmekle birlikte, okulda yöneticileri ve iş arkadaşları tarafından onaylanmak istemektedirler. Evcı'nın (2017) Amasya ilindeki sosyal bilgiler öğretmenlerinin tükenmişlik seviyeleri yeterlik algısı alt boyutunda “Kararsızım”- “Katılıyorum” düzeyinde çıkmış ve mevcut çalışma ile benzerlik göstermemektedir. Kerry-Henkel (2017) tarafından yapılan çalışmada öz yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin daha az tükenmişlikleri görülmüş ve mevcut çalışma ile benzerlik göstermektedir. Gaines (2011) tarafından ortaokul öğretmenlerinin algılanan yönetim desteği üzerine yaptığı çalışmasında, müdür tarafından kısıtlanan öğretmenlerin aksine müdürü tarafından onaylanan öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu çalışmada mevcut çalışmaya benzer olarak müdür tarafından onaylanma beklentisi, algılanan müdür desteği ile tükenmişlik arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmadaki ekonomik doyum alt boyutunun tüm maddeleri incelendiğinde öğretmenlerin ($\bar{X}=3,35$) “Kararsızım” düzeyinde yani yükseğe yakın ortalama düzeyde cevap verdikleri görülmektedir. Evcı'nın (2017) yaptığı çalışmada Amasya'daki sosyal bilgiler öğretmenlerinin aldığı ücretten memnun olmadıkları ve mevcut çalışma ile büyük oranda örtüşmediği görülmektedir. Dağcı'nın (2019) okul yönetimi ile öğretmenlerin tükenmişlikleri arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmasında, öğrencilerle karşılıklı sıcak, samimi ilişki gerçekleştirebilen öğretmenlerin daha az tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür ve sınıf içi doyum ile tükenmişliğin negatif yönde yüksek düzeyde ilişkili olduğu görülmüştür. Mevcut çalışmada orta düzeyde çıkan sınıf içi doyum boyutlarıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre tükenmişlikleri incelendiğinde; yeterlik algısı, onaylanma beklentisi, sınıf içi doyum boyutlarında görüşlerin benzer olduğu ancak ekonomik doyum boyutunda ise anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu boyutta erkek öğretmenlerin cevaplarının ortalamasının daha yüksek olduğu ve daha fazla tükendikleri saptanmıştır. Ölçekteki tüm maddelerin ortalamasına göre kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri arasında anlamlı farklılaşma yoktur. Kocaoğlu'nun (2022) okul yöneticilerinin liderlik stilleri ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelediği, Zonguldak ilinde yaptığı çalışmada kadın ve erkek öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri yakın çıkmıştır ve bu araştırma sonucuyla benzer sonucu taşıdığı söylenebilir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri son çalışılan okuldaki idareciyle toplam çalışma süresine göre değerlendirildiğinde sadece sınıf içi doyum boyutunda anlamlı farklılık olduğu diğer boyutlardaki cevapların genel olarak benzer olduğu görülmüştür. Genel olarak son çalışılan okuldaki idareciyle toplam çalıştığı süresi 1-4 yıl olan öğretmenlerin, çalıştığı süre 5 yıl ve üzerinde olan öğretmenlerden daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Çil'in (2016) Samsun'daki ortaokul ve liselerde çalışan bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişliklerini araştırdığı çalışmada, aynı kurumda 0-5 yıl olan öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin daha fazla olduğu tespit edilmiş ve bu çalışma ile özellikle sınıf içi doyum alt boyutunda benzerlik göstermektedir. Meslekte geçirilen süreye göre tükenmişlik oranlarına bakılacak olunursa, sadece yeterlik algısı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kıdemi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin 21 yıl ve üzerinde kıdemi bulunan öğretmenlerden yeterlik algısı boyutundaki görüşlerine göre tükenmişlik ortalamalarının fazla olduğu tespit edilmiştir. Yoldaş'ın (2019) Hatay merkezde ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlikleri ve örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla tükendiklerini tespit etmiştir. Çalışmanın sonuçları bu çalışmayı desteklemektedir.

Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin öğrenim durumu değişkenine göre sınıf içi doyum alt boyutunda anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Lisans düzeyinde eğitim alan öğretmenlerin, lisansüstü düzeyde eğitim alan öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Bu fark en çok sınıf içi doyum alt boyutundadır. Çimen'in (2022) Manisa Salihli'deki lise öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin örgütsel bağlılığı ve tükenmişlikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu çalışmada öğrenim durumu değişkeninin öğretmen tükenmişliğine etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonuçları mevcut araştırmanın sınıf içi doyum boyutu dışındaki diğer tüm boyutlarla benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin medeni durumlarına göre tükenmişlikleri incelendiğinde, ekonomik doyum ve sınıf içi doyum alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülmüştür. Uygulanan ölçeğin sonuçlarına göre idari görevi olmayan öğretmenlerin, idari görevi olan öğretmenlere göre daha az takdir gördüklerinden dolayı onaylanma beklentisi boyutunda daha fazla tükendikleri tespit edilmiştir. Güler'in (2021) özel eğitim okullarındaki öğretmenlere yönelik yaptığı çalışmada, medeni durum değişkeninin öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerine belirgin bir etkisinin olmadığı görülmekle beraber mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Yine ölçekteki sonuçlara göre idarecilik yapmayan öğretmenin okulda idareci olan öğretmenlere göre kendilerini mesleğinde daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Daştan'ın (2019) yaptığı çalışmada okulda öğretmenlikten başka görevin varlığı değişkenine göre tükenmişlik düzeyleri anlamlı farklılık göstermemiştir. Mevcut çalışmada ise idari görevin olup olmaması sınıf içi doyum ve ekonomik doyum boyutlarında anlamlı farklılık göstermemiştir.

Öneriler

Bu araştırma Kayseri ili merkez ilçelerinde görev yapan öğretmenler üzerinden yapılmıştır. Bölgesel farklılıkları incelemek ve karşılaştırmalar yapabilmek için farklı illerde görev yapan öğretmenlere de yapılabilir. Araştırma sadece ortaokul düzeyinde çalışan öğretmenlere uygulanmış, ilkokul ve lisede

çalışan öğretmenler içinde farklı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin tükenmişlik seviyeleri incelenirken bu araştırmadaki değişkenlerden farklı olarak “brans, bölgenin ekonomik düzeyi, bölgenin sosyal çevresi, okul türü, öğretmenlerin gelir seviyesi, sosyal-sportif etkinliklere katılım durumu” gibi değişkenler içinde araştırmalar yapılabilir.

Bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile yapılmıştır. Farklı çalışmalarda tükenmişlik sebeplerinin detayda incelenebilmesi için karma yöntemle veya nitel araştırma yöntemi ile yapılabilir. Uygulanan ölçek farklı branştaki öğretmenlere yapılarak, branşlar arası analizler yapılabilir. Tükenmişlikleri fazla olan öğretmenler ile az olan öğretmenlerin, öğrenci başarıları üzerine etkileri araştırılabilir. Bu araştırma sadece devlet ortaokullarında yapılmıştır. Farklı yapılacak çalışmalarda özel okullar baz alınabilir. Ayrıca devlet ortaokulları ile özel ortaokullarda çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki korelasyona bakılabilir.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan kıdemi daha düşük öğretmenlerin neden daha fazla tükenmişlik yaşadıklarının sebepleri araştırılabilir. Öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azalması veya tükenmişlik yaşamamaları için farklı etkinlikler düzenlenebilir. Yine öğretmenlerin onaylanma beklentisinin karşılanabilmesi için okul idaresi tarafından desteklenmesinin önemini vurgulayan Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler iş birliği ile hizmet içi eğitimler düzenlenebilir. Yine bu araştırma sonucuna göre lisansüstü eğitim yapan öğretmenler daha az tükenmişlik yaşadıklarından dolayı, Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversiteler iş birliği ile öğretmenler lisansüstü eğitime yönlendirilmelidir.

Etik Kurul Onayı: Araştırma için Erciyes Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 15.09.2022 tarihli ve 393 başvuru numarasıyla etik kurul onayı alınmıştır.

Yazar Katkı Oranı Beyanı: Bu çalışmada yazarların katkıları eşit orandadır.

Çıkar Çatışması Beyanı: Yazarlar herhangi bir çıkar çatışması beyan etmemiştir.

Kaynakça

- Acar, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 644169) [Yüksek Lisans Tezi, Siirt Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akgül, Z. (2014). *Örgütsel bağlılık ve tükenmişlik arasındaki ilişkinin matematik öğretmenlerinin algularına göre incelenmesi* (Tez No. 372233) [Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akıtürk, H. K. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri ile çocukların problem davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Amigo, I., Asensio, E., Menendez, I., Redondo, S. & Ledesma, J. A. (2014), Working in direct contact with the public as a predictor of burnout in the banking sector. *Psicothema*, 26(2), 222-226. [https://doi: 10.7334/psicothema2013.282](https://doi.org/10.7334/psicothema2013.282)
- Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 32, 21-46.
- Arı, G. S. ve Bal, E. Ç. (2008). Tükenmişlik kavramı: Birey ve örgütler açısından önemi. *Yönetim ve Ekonomi*, 15(1), 131-148.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çalış, M. A. (2023). *Beden eğitimi öğretmenlerinin iş stresi ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 776815) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çatır, V. (2014). *İkili öğretim yapan ilköğretim kurumlarında (ilkokul-ortaokul) görevli yöneticilerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki* (Tez No. 356318) [Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 465-484.
- Cordes, C. L. ve Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656. <https://doi.org/10.2307/258593>
- Çil, F. (2016). *Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 427280) [Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Çimen, M. (2000). *Türk Silahlı Kuvvetleri sağlık personelinin tükenmişlik, iş doyumunu, kuruma bağlılık ve işten ayrılma niyetlerine ilişkin bir alan araştırması* (Tez No. 91650) [Doktora Tezi, Gülhane Askeri Tıp Akademisi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Dağcı, A. (2019). *Öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi ve tükenmişliğin okul yönetimiyle ilgili boyutlarına ilişkin karma bir araştırma* (Tez No. 585797) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Daley, M. R. (1979). Burnout: smoldering problem in protective services. *Social Work*, September, 58(5), 375-379. <https://doi.org/10.1093/sw/24.5.375>
- Daştan, M. (2019). *Kars merkez ortaokullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri* (Tez No. 593974) [Yüksek Lisans Tezi, Kafkas Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

- Evcı, N. (2017). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin tükenmişlik nedenlerine yönelik öz algı düzeylerinin incelenmesi-Amasya ili örneği* (Tez No. 477553) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Evcı, N. ve Aylar, F. (2017). Öğretmenlerde tükenmişlik düzeyleri öz-algı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 44-58.
- Friedman I. A. (1995). Student behavior patterns contributing to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 88(5), 281-289. <https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941312>
- Gaines, C. B. (2011). *Perceived principal support and middle school teacher burnout* [Yayımlanmamış Doktora]. University of Tennessee
- Güler, B. (2021). *Özel eğitim okulunda çalışan öğretmenlerin genel öz yeterlik ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No. 7670814) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Gürbüz, Ş. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Kaçmaz, N. (2005). Tükenmişlik (Burnout) Sendromu. *İstanbul Üniversitesi İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi*, 68(1), 29-32.
- Karaaslan, İ. (2020). *Beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik, iş doyum ve yaşam doyumlarının incelenmesi* (Tez No. 630664) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Gedik Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Karakelle, S. ve Canpolat, S. (2008). Tükenmişlik düzeyi yüksek ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere yaklaşım biçimlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 106-120.
- Kerry-Henkel, L. A. (2017). *Teacher burnout, self-efficacy, and the identification and referral of at-risk students?* (ProQuest No: 10275939) [Doktora, Arizona Üniversitesi]. ProQuest LLC.
- Kocaman, A. (2018). *Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kocaoğlu, M. (2022). *Okul yöneticilerinin liderlik tarzları, okul iklimi ve öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği* (Tez No. 733876) [Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Küçük, F. (2022). *Rehber çalışan kadın öğretmenlerdeki mesleki tükenmişlik durumunu Maslach tükenmişlik modeli ile açıklama: Aka koleji örneği* (Tez No. 762530) [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Lee, R. T. ve Ashforth, B. E. (1993). A further examination of managerial burnout: toward an integrated model. *Journal of Organizational Behavior*, 14(1), No.1, 3-20. <https://doi.org/10.1002/job.4030140103>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. ve Leiter, M. P. (2001). *Job burnout*. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C. ve Leiter, M.P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey Bass.

- Sancar, Y. (2020). *Öğretmenlerin tükenmişlik ve mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişki* (Tez No. 655735) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Sürgevil Dalkılıç, O. (2014). *Çalışma hayatında tükenmişlik sendromu*. Nobel Yayınları.
- Toraman, G. (2019). *Lise öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve ilişkili faktörler* (Tez No. 606790) [Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Torun, A. A. (1996). *Stres ve tükenmişlik*. S. Teyrüz (Ed.), 2.Baskı, Endüstri ve Örgüt Psikolojisi (ss. 43-53). Türk Psikologlar Derneği ve Kalite Derneği Yayını.
- Wieskopf, P. E. (1980). Burnout among teachers of exceptional children. *Exceptional Children*, 47(1), 18-23.
- Yoldaş, M. A. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ile örgütsel bağlılık düzeylerinin incelenmesi* (Tez No. 533724) [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.