

TURK JES

Turkish Journal of Educational Studies

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi

May: 2023
Volume: 10
Issue: 3
ISSN: 2148-1865

TURKISH JOURNAL OF EDUCATIONAL STUDIES (TURK-JES)

Derginin Sahibi / Owner

Prof. Dr. Fahrettin GÖKTAŞ
Fırat Üniversitesi Rektörü

Baş Editör / Chief Editor

Dr. Ahmet TEKİN

Editörler / Editors

Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR, Dr. Eyüp BOZKURT

Mizanpaj Editörü / Layout Editor

Öğr. Gör. Dr. Murat DEMİRKOL

Dil Uzmanları / Language Experts

Dr. Öğr. Üyesi Batuhan SELVİ / Arş. Gör. Dr. Yusuf Celal EROL
Arş. Gör. Dr. Rabia Sena AKBABA / Arş. Gör. Dr. Yelda KÖKÇÜ

Görsel Tasarım / Visual Design

Dr. Öğr. Üyesi Kainat ÖZPOLAT

İletişim / Communication

Adres/Address: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Elazığ-TURKEY

Telefon / phone: +904242370086

e-posta / e-mail: turk-jes@firat.edu.tr

Baskı/Print

Fırat Üniversitesi Basımevi

ISSN:2148-1865

e-ISSN: 2458-8210

TURK-JES, 2014 yılı Ocak Ayından itibaren yılda 3 sayı olarak yayınlanmaktadır.

Dergi Hakkında

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi, eğitimde kuram ve uygulama alanlarına yönelik, eğitim alanına katkıda bulunan özgün araştırma makalelerini, denemeleri/derlemeleri ve çevirileri yayınlayan hakemli bir dergidir. Dergide, şu alanlarda yapılmış kuramsal ya da uygulamalı çalışmalar yayınlanır: Eğitim yönetimi, denetimi; eğitim felsefesi, eğitim tarihi ve politikaları; psikolojik danışma ve rehberlik; erken çocukluk ya da okulöncesi eğitimi; özel eğitim; yetişkin eğitimi; eğitimde kullanılan ölçme değerlendirme ve araştırma teknikleri; eğitim teknolojisi; eğitimde program geliştirme ve değerlendirme; fen bilimleri ve matematik eğitimi; güzel sanatlar eğitimi; beden eğitimi; sosyal bilgiler eğitimi; Türkçe eğitimi; yabancı dil eğitimi ve uygulamalı dilbilim. Yayınlanması istenen çalışmalar DergiPark sistemine yüklenmelidir. Çalışmalar mutlaka eğitim alanı ile ilişkili olmalıdır.

Dizinlenme (İndeksler): SOBİAD, Türk Eğitim İndeksi, Researchbib, Index Copernicus, Scientific Indexing Services, Google Scholar, dizinlerinde taranmaktadır.

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) yılda üç kez (Ocak, Mayıs ve Ekim) olmak üzere eğitim alanındaki orjinal araştırma makaleleri ve derlemeleri yayınlayan hakemli bilimsel akademik bir dergidir. Derginin yayın dili Türkçe ve İngilizce'dir. Yayımlanan yazıların sorumluluğu tümüyle yazar(lar)a aittir. Her kurumdan ve her ulustan bilim insanlarının yazılarına açıktır. Dergi, çift hakemli değerlendirme sürecini uygulamaktadır. Sunulan makalelerdeki hakemler ve editör tarafından yapılması istenilen düzeltmelerin bir ay içerisinde yapılıp makalenin en son halinin dergi sistemine yüklenmesi gerekmektedir. Dergiye sunulan makalelerin içeriği ve formatı uygun görülmediği takdirde dergi editörleri ve yayın kurulu yayını reddedebilir.

About Journal

Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES) is three issues a year (January, May and October), a peer-reviewed scientific academic journal including original research articles and reviews in the field of education. The publishing language of the journal is Turkish and English. The authors are solely responsible for the ideas and opinions expressed in the articles, of which TURK-JES cannot be held responsible. It welcomes articles by scientists from every institution and nation. TURK-JES administers a double-blind peer review process. Authors are expected to do necessary corrections and return the final version for reconsideration to the secretariat of editorial board when corrections are asked after the blind review of a submitted manuscript, within one month of receipt. The manuscripts submitted to the journal are refused or sent back by the editors or the editorial boards of journal if the format and content is not suitable for the Journal if the format and content is not suitable.

BİLİM KURULU/EDITORIAL BOARD

- Dr. Agustinus BANDUR, Universitas Persada
- Dr. Ahmet SABAN, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Ahmet Turan SİNAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Ali ÜNAL, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. Andrina GRANIÇ, University of Split
- Dr. Angelica HOBJILA, University of Iași
- Dr. Ayşe KIZILDAĞ, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Ayşegül GÖKHAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Cengiz TAŞKIRAN, Muş Alparslan Üniversitesi
- Dr. Ching Sing CHAI, Nanyang Technological University
- Dr. Cihad DEMİRLİ, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Dr. Didem KARAKAYA CIRIT, Munzur Üniversitesi
- Dr. Ebru BOZPOLAT, Cumhuriyet Üniversitesi
- Dr. Emine Kübra PULLU, Munzur Üniversitesi
- Dr. Emrah UYSAL, Mersin Üniversitesi
- Dr. Fiğen AKÇA, Uludağ Üniversitesi
- Dr. Genç Osman İLHAN, Yıldız Teknik Üniversitesi
- Dr. Grosseck GABRIELA, Universitatea de Vest din Timisoara
- Dr. Gökhan ARASTAMAN, Hacettepe Üniversitesi
- Dr. Haki PEŞMAN, Fırat Üniversitesi
- Dr. Hasan DEMİRTAŞ İnönü Üniversitesi
- Dr. Hasan GENÇ, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
- Dr. Hasan ÖZCAN, Aksaray Üniversitesi
- Dr. Hasan Hüseyin KILIÇ, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Dr. İbrahim Yaşar KAZU, Fırat Üniversitesi
- Dr. İdris KAYA, Gaziantep Üniversitesi
- Dr. İrfan EMRE, Fırat Üniversitesi
- Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi
- Dr. İsmail Hakan AKGÜN, Adıyaman Üniversitesi
- Dr. Jaime S, University of Chile
- Dr. Lilia HALIM, Universiti Kebangsaan
- Dr. Martina Matějčėk ROZSYPALOVÁ, Pedagogická fakulta Ostravské univerzity

Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Fırat Üniversitesi
Dr. Milan KUBIATKO, Masaryk University, Slovakya
Dr. Muhammed ZİNCİRLİ, Fırat Üniversitesi
Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN, Fırat Üniversitesi
Dr. Mustafa ÇELİKTEN, Erciyes Üniversitesi
Dr. Necati CEMALOĞLU, Gazi Üniversitesi
Dr. Nermin YAZICI, Hacettepe Üniversitesi
Dr. Niyazi ÖZER, İnönü Üniversitesi
Dr. Nurşat BİÇER, Amasya Üniversitesi
Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Ramazan YİRCİ, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Rodrigo LOZANO, University of Leeds
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN, Bartın Üniversitesi
Dr. Selçuk AYDEMİR Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Sevim ÖZTÜRK, İnönü Üniversitesi
Dr. Tristan JOHNSON, Northeastern University
Dr. Turgut KARAKÖSE, Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Ülkü Ulukaya ÖTELEŞ, Muş Alparslan Üniversitesi
Dr. Yalın Kılıç TÜREL, Fırat Üniversitesi
Dr. Zafer ÇAKMAK, Fırat Üniversitesi

KASIM 2023 (CİLT:10, SAYI:3) HAKEM LİSTESİ / REFEREES LİST

Dr. Ramazan YİRCİ (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)
Dr. Hakan POLAT (Fırat Üniversitesi)
Dr. Sümeyra CEYHAN (Muş Alparslan Üniversitesi)
Dr. Nilay ERDEM AYYILDIZ (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)
Dr. Emine Kübra PULLU (Munzur Üniversitesi)
Dr. Zübeyde YARAŞ (Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi)
Dr. Batuhan SELVİ (Fırat Üniversitesi)
Dr. Hasan Güner BERKANT (Yozgat Bozok Üniversitesi)
Dr. Emre EV ÇİMEN (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi)
Dr. Fatma ERDOĞAN (Fırat Üniversitesi)
Dr. Sezgin DEMİR (Fırat Üniversitesi)
Dr. Murat ŞENGÜL (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi)
Dr. Seçil Eda ÖZKAYRAN (Bartın Üniversitesi)

Dr. Yasin DEMİR (Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi)

Dr. Sinan KALKAN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)

İÇİNDEKİLER/TABLE OF CONTENTS	Sayfa Aralıkları/ Page Ranges
Araştırma Türü Makaleler	
Ramazan ASAR, Derya CİVAN, Serap TONBUL AKKURT	237-252
<i>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar</i> <i>The Problems Experienced by Preschool Teachers</i>	
Elmaziye ÖZGÜR KÜFİ	253-270
<i>Scaffolding Turkish EFL Students' Grammar Learning Experiences through Output Activities</i> <i>Türk Kökenli Öğrencilerin İngilizce Dil Bilgisi Öğrenim Süreçlerinin Konuşma ve Yazma Etkinlikleriyle Desteklenmesi</i>	
Güler SHAIKH, Faysal ÖZDAŞ	271-294
<i>İngilizce Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi</i> <i>An Evaluation of English Teachers' Views On Distance Education Process</i>	
Ahmet Egemen AKMENÇE, Murat TUNCER	295-313
<i>Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Geliştirme Çalışması</i> <i>Motivation Scale Development Study for High School Level English Lesson</i>	
Mustafa KARAKAYA, Sevim SEVGİ	315-329
<i>Matematik Okuryazarlığının PISA 2018 Öğrenci Verilerine Göre İncelenmesi</i> <i>Analysis of Mathematical Literacy According To PISA 2018 Student Data</i>	
Yılmaz PERÇİN, Zeynep SAĞMAK PERÇİN, Metin ÜNAL, Ayşe ÖZPEK UZUN, Hüseyin KESKİN, Mehmet Emin ÖNEN, Turgut KÖRDÖL	331-342
<i>Language Education Through Digital Storytelling: A Systematic Compilation Study</i> <i>Dijital Öyküleme Yoluyla Dil Eğitimi: Bir Sistemik Derleme Araştırması</i>	
Mahmut SAĞIR, Ceren IŞIK	343-368
<i>Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki</i> <i>The Relationship Between School Principals' Management Style and Teachers' Organizational Silence Perception Levels</i>	
Esmehan ÖZER, Mustafa ARMUT	369-389
<i>Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerindeki Söz Varlıklarının İncelenmesi</i> <i>Examination of The Vocabulary of Gifted and Typical Development Students in Their Narrative Texts</i>	



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 23.03.2021 Accepted/Kabul: 03.08.2023 Published/Yayınlama: 04.11.2023

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yaşadığı Sorunlar

Ramazan ASAR¹, Derya CİVAN², Serap TONBUL AKKURT³

Öz

Birçok ülkede zorunlu eğitim kapsamına alınan okul öncesi eğitime Türkiye'de de gerekli önem verilmeye çalışılmaktadır. Verilen bu önem şüphesiz okul öncesi eğitimin daha nitelikli hale gelmesini sağlayacaktır. Okul öncesi eğitimin nitelikli bir şekilde gerçekleştirilmesi ise var olan sorunların ortadan kaldırılması ile bağlantılıdır. Buradan hareketle araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar farklı yönleriyle ortaya konulmuş ve okul öncesi eğitime olan yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır. Betimsel bir durum saptaması niteliğinde olan bu araştırmada veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile 21 okul öncesi öğretmenin katılımıyla araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda okul öncesi öğretmenleri ile yöneticiler arasında uyumsuzluk yaşandığı ve çalışma koşullarının diğer öğretmenlerden çok daha farklı niteliklere sahip olduğu görülmüştür. Bunlar arasında özellikle öğrencilerin yanından ayrılamama, kesintisiz bir şekilde çalışma, dinlenememe ve diğer öğretmenlerle iletişim kuramama gibi olumsuz sonuçların var olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul öncesi öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilerek verimin artırılması ve nitelikli eğitime ulaşılması amacıyla yardımcı personel sayısında iyileştirmeye gidilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, okul öncesi eğitim, okul öncesi öğretmeni.

¹ Dr, Araştırmacı, Ankara, Türkiye, ramazanasar@gmail.com, [ORCID: 0000-0001-7176-5391](https://orcid.org/0000-0001-7176-5391)

² Öğretmen, Yahyalar Durali Bezci İlkokulu, Ankara, Türkiye, drycyn76924@gmail.com

³ Öğretmen, Kulu Anaokulu, Ankara, Türkiye, seraptonbul@gmail.com

The Problems Experienced by Preschool Teachers

Abstract

Efforts are made to pay special attention to preschool education which is afforded compulsory status in many countries. This attention will certainly enhance the quality of preschool education. Provision of quality preschool education is reliant upon the elimination of existing problems. Based on this, this study aims to investigate the problems faced by preschool teachers. The various aspects of the problems of teachers were identified and the effects of these problems on preschool education were determined. In this qualitative study, the data were collected through interviews. The study was conducted with the participation of 21 preschool teachers using an easily accessible case sampling. As a result of the study, it was found that the preschool teachers had incompatibility with their managers and their working conditions differed considerably from those of other teachers. It was determined that the adversities affecting the preschool teachers included their not having opportunity to leave their students alone or have some rest, as well as their lack of communication with other teachers. In this context, it was suggest that working conditions of preschool teachers should be improved to enhance their efficiency and improvements should be introduced to increase the number of auxiliary staff for quality education.

Keywords: Preschool period, preschool education, preschool teacher.

1. GİRİŞ

Okul öncesi eğitim “Doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin uyarıcı çevre olanaklarını sağlayan; onların tüm gelişimlerini, toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren, bir eğitim sürecidir.” (Oğuzkan ve Oral, 1993). Okul öncesi eğitim, isteğe bağlıdır ve ilköğretime başlama yaşından küçük olan çocukların eğitimini kapsamaktadır. Okul öncesi eğitim kurumları, ülkemizde diğer öğretim kademelerindeki okullar kadar yaygın değildir (Şişman, 2010). 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulu olarak ilköğretime bağlı ana sınıfı ve diğer öğretim kurumları bünyesinde hizmet veren uygulama sınıfları olarak açılabilir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 1973). İş Kanunu’na tabi olan iş yerlerinde ise okul öncesi eğitim kurumu açılmasına dair şartlar ve diğer hususlar, Millî Eğitim Bakanlığı ile Çalışma Bakanlığı arasında düzenlenecek tüzükle belirlenmektedir (Sarpkaya, 2013).

Türkiye’de eğitim sisteminde yaşanan hızlı değişikliklerden okul öncesi eğitim de nasibini almıştır. Şimdiye kadar okul öncesi eğitimin önemini ortaya koyan birçok çalışma yapılmıştır. Ancak çocukları ilköğretime hazırlayan ve tüm öğretim hayatını etkileyen okul öncesi eğitimin önemi bilinmesine rağmen gereken özen maalesef gösterilememiştir. Okul öncesi eğitim ülkemizde genellikle ilköğretimin gölgesinde kalmıştır. Bu yüzden ilköğretim ile ilgili herhangi bir değişiklikten okul öncesi eğitim de doğrudan etkilenmiştir. Şüphesiz okul öncesi eğitimin tek sorunu, ilköğretimin gölgesinde

kalması değildir. Bu çalışmada Türkiye’de okul öncesi eğitimin mevcut durumu ortaya konularak okul öncesi öğretmenlerinin sorunları tespit edilmeye çalışılmış ve önerilerde bulunulmuştur. Bunun için de öncelikle okul öncesi eğitimin önemine dikkat çekilmiş, okul öncesi öğretmenlerin yaşadığı sorunların ortaya çıkarılması amacıyla Ankara ve Konya illerinde çalışan okul öncesi öğretmenleri ile görüşme yapılmıştır. Bu araştırmanın, okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı çeşitli sorunlara genel bir çerçeve çizmesi ve bu konuda ileride yapılacak çalışmalar için ön fikir oluşturması beklenmektedir.

Okul Öncesi Eğitimin Önemi

Türkiye’de okul öncesi eğitimin okullaşma oranının, gelişmiş ülkelere nazaran oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Dünyada çocukların eğitime başlama yaşı giderek aşağıya çekilmekte hatta eğitimin daha ana rahminde başladığı ileri sürülmektedir. Ülkemizde çocukların ilköğretime başlama yaşı zaman zaman değiştirilmektedir. Ancak gerekli ön hazırlıklar yapılmadan aşağı çekilen ilköğretime başlama yaşının çeşitli sorunlara yol açtığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimin diğer eğitim kademelerine hazırlık niteliği taşıması, çocuğun akademik başarısına da olumlu etki yapmaktadır (Şişman, 2010). Bununla birlikte okul öncesi eğitimi alan çocukların diğerlerine göre psikomotor, zihin ve sosyal yönlerinin daha gelişmiş olduğu gözlenmiştir. Ayrıca öğrenim hayatlarında da diğerlerinden daha başarılı oldukları saptanmıştır. Okul öncesi eğitim sayesinde, eğitilebilir ve öğretilbilir nitelikteki zihinsel engelli çocukların zekâ seviyesinin en üst noktaya çıkarılması da mümkün olmuştur. Fakat ülkemizde ilköğretime daha fazla öncelik tanındığı için okul öncesi eğitime hak ettiği önem verilememiştir (Sarpkaya, 2013).

0-6 yaş aralığını kapsayan okul öncesi, çocuk gelişiminin en hızlı olduğu dönemdir. Yapılan araştırmalar, çocuğa bu dönemde verilen eğitimin sonraki öğrenme yeteneklerine olumlu katkı sağladığını göstermektedir (Fidan ve Erden, 1993). Okul öncesi eğitim, çocukların toplumun kültürel değerleri doğrultusunda gelişimini sağlayan ve ilköğretime hazırlanmasını amaçlayan bir eğitim sürecidir. Okul öncesi eğitim sayesinde çocuklar, kendilerini ifade etmeyi öğrenmekte ve öz denetim kazanmaktadırlar (Yılmaz, 2003). Okul öncesi eğitim sürecinde, çocuklar kendisini ve başkalarını tanımakta ayrıca sanatsal becerileri de ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitimle, zihinsel ve bedensel olgunluğa erişen çocuklar okula hazır hâle gelmektedir. Bu yönüyle, okul öncesi eğitimin sonraki öğrenim süreçlerine olumlu etki sağladığı rahatlıkla görülebilmektedir (Dirim, 2004).

Okul öncesi eğitim, çocukların zorunlu eğitim çağına kadar olan dönemlerinde planlanmış bir ortamda zihinsel, bedensel, duygusal ve sosyal gelişimlerini sağlayan; onlara iyi davranışlar ve alışkanlıklar kazandırmayı amaçlayan, yeteneklerini geliştirerek onları ilköğretime hazırlayan bir eğitim sürecidir (Ural, 1986 Akt: Derman ve Başal, 2010). Çocuğun yaşamında önemli rolleri olan bedensel,

zihinsel, sosyal, duygusal, psikomotor ve dil gelişiminin büyük ölçüde tamamlandığı okul öncesi dönemde, ailelerde ve kurumlarda verilen eğitimle çocuğun kişiliği şekillenmektedir. Çocuğun sağlıklı ve istendik davranışlara sahip olabilmesi, onların gelişim özelliklerinin ve bu doğrultudaki ihtiyaçlarının bilinmesine bağlıdır. İnsan gelişiminin çok hızlı olması ve birçok kritik dönemi içermesi bakımından, okul öncesi dönem eğitim konusunda büyük öneme sahiptir (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000).

Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Durumu

Cumhuriyetin ilk yıllarında ilköğretime daha çok önem verilmesi nedeniyle bakanlığın pek ilgi göstermediği okul öncesi eğitim, 1950’li yıllarda neredeyse unutulmuştur. Fakat 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile tekrar gündeme gelmiştir (Şahin, 2005). 1962 yılında toplanan Yedinci Milli Eğitim Şûrası’nda, okul öncesi eğitimin önemi tartışılarak bu konuda atılacak adımlar belirlenmiştir. Şûra’dan sonra “Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği” taslağı hazırlanarak Talim Terbiye Kurulunun incelemesine sunulmuştur (MEB, 1962). 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda okul öncesi eğitimin kapsamı, amaçları ve görevleri tanımlanmıştır. Bu kanununun 19. maddesinde “Okul öncesi eğitim, mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar.” şeklinde ifade edilmiştir. Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri ise 20. maddede aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak,

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak;
2. Onları ilk öğretime hazırlamak;
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak;
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimle ilgili ilk kapsamlı program 1989 yılında uygulanmıştır. 1992 yılına kadar İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen okul öncesi eğitim hizmetleri, 1992’de çıkarılan 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile kurulan Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmeye devam edilmiştir (Şişman, 2010). Yine Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısının düzenlenmesi amacıyla, 2011 yılında çıkarılan 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile okul öncesi eğitiminden Temel Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesindeki ‘Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı’ sorumlu olmuştur (MEB, 2011).

Türkiye’de cumhuriyetin ilan edildiği 1923 yılında 80 okul öncesi eğitim kurumu, 136 öğretmen ve 5880 öğrenci bulunurken; 2008-2009 öğretim yılında 23653 okul öncesi eğitim kurumu, 29342 öğretmen ve 804765 öğrenci sayısına ulaşılmıştır (Derman ve Başal, 2010). Her ne kadar cumhuriyetin ilanından günümüze niceliksel olarak büyük değişiklikler görülse de okullaşma oranı, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ve kişi başına düşen harcama miktarı gibi verilerde ülkemiz OECD ülkeleri arasında alt sıralarda yer almaktadır (Akçay, 2006). Ülkemizde köyden kente göçün artması ve hızlı şehirleşmeyle, çekirdek ailelerin yaygınlaşması ve kadınların çalışma hayatında daha çok yer almasıyla birlikte okul öncesi eğitime daha çok ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır (Şişman, 2010).

Ülkemizde 2012 yılına kadar 37-72 ay aralığındaki çocuklar okul öncesi eğitime kabul edilmekteydi. Ancak 2012’de yapılan 4+4+4 düzenlemesi ile zorunlu eğitime başlama yaşının değişmesi, okul öncesi eğitime alınma yaşını da değiştirmiştir. Bu düzenleme sonucunda 30 Eylül 2012 tarihinden itibaren anaokulu ve uygulama sınıflarında 37-66 aylık, ana sınıflarında ise 48-66 aylık çocukların eğitim almasına karar verilmiştir. Başlangıçta okul öncesi eğitim kapsamında 61-72 ay aralığındaki çocukların %100 okullaşması hedeflenirken, 4+4+4 sistemi ile bu aralık 48-66 ay olarak değiştirilmiştir (Pekdoğan ve Karamustafaoğlu, 2015).

Günümüzde okul öncesi eğitim hizmetlerinin çok büyük bir kısmı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından verilirken, geriye kalan kısmı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 191. maddesinde ihtiyaç hâlinde açılabilen belirtilen çocuk bakım evleri ve çocuklar için kurulan sosyal tesisler tarafından verilmektedir (Şişman, 2010). Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitiminin verildiği kurumlar müstakil anaokulları, eğitim kurumlarının bünyesinde açılan ana sınıfları ve kız meslek liseleri bünyesindeki uygulama sınıflarıdır (Akçay, 2006).

2. YÖNTEM

Yapılan araştırma betimsel bir durum saptaması niteliğinde olup, nitel araştırma teknikleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilimlerde hakikat ve gerçeklik araştırılırken pozitivizm, yorum ve eleştirel teori gibi bazı kavramsal ve felsefî çerçevelerin olduğu belirtilmektedir. Farklı disiplinleri ve birçok kavramı bir araya getirdiği için nitel araştırma kavramını tek bir şekilde tanımlamak zordur. Başka bir deyişle, teori temelli bir yaklaşımla etrafındaki sosyal olguları araştırmaya ve anlamaya odaklanan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırmalar, olgunun arkasında yer alan anlamı incelemeyi amaçlayan ve araştırmacının da içinde yer aldığı insan deneyimlerinin nasıl yorumlanabileceğini ve anlamlandırılabilirliğini ortaya koyan esnek bir yapıya sahiptir. Nitel araştırma stratejilerinde değişik kaynakların sunduğu bilgiler ışığında çeşitlilik sayısında fikir birliği yoktur (Denzin ve Lincoln, 2018). Bu kapsamda veriler, okul

öncesi öğretmenlerine açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu ile görüşme tekniği kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Problemleri

Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın problem cümlesi: Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri ise:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin kendisinden kaynaklı sorunlar nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerin sınıfta karşılaştığı sorunlar nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşları ile ilgili yaşadığı sorunlar nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin karşılaştığı sorunların eğitime yansımaları nasıldır?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Konya'nın Kulu ilçesinden 7 ve Ankara'dan seçilen 14 okul öncesi öğretmen oluşturmuştur. Araştırma, gönüllülük esas alınarak ve hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları okul öncesi öğretmenlerine verilerek sağlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda, öğretmenlerin okul öncesi eğitimde karşılaştıkları sorunlara yönelik düşüncelerinin yer aldığı sorular sorulmuştur. Çalışma grubunun belirlenmesinde “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013), kolay ulaşılabilir durum örneklemesinin araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması nedeniyle nitel araştırmalarda yaygın olarak tercih edildiğini belirtmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşme formları hazırlanırken sorulacak soruların araştırmanın amacına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma gönüllülük esas alınarak okul öncesi öğretmenlerine hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formları verilmiştir. Araştırmada veriler yüz yüze yapılan birebir görüşmelerle toplanmıştır. Kendilerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve bu araştırmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacakları sorulmuştur. Öğretmenlere elde edilecek verilerin güvenilirliği, bilgilerin gizli tutulacağı, kimliklerinin gizli tutulacağı ve araştırmanın hiçbir yerinde kimlik bilgilerinin geçmeyeceği konusunda güvence verilmiştir. Buna göre 21 okul öncesi öğretmeni araştırmaya gönüllü olarak katılacağını belirtmiştir.

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüş ve öğretmenlerin izni alınarak görüşmeler yazılı olarak kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013) içerik analizinin temel amacını,

toplanan verileri açıklayıcı kavram ve ilişkilere ulaşmak şeklinde açıklamıştır. Bu kapsamda araştırma sonucunda elde edilen nitel veriler kendi içinde karşılaştırılarak, benzer ve farklı görüşler belirlenerek kategorilere ayrılmıştır. Veriler hazırlanırken, belirtilen sorunları desteklemek amacıyla alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarda öğretmenlerin gerçek adları kullanılmamış, çalışmaya katılan 21 öğretmen Öğrt.1 ve Öğrt.2 şeklinde kodlanmıştır.

Araştırmada nitel veri toplama araçları ile toplanan verilerin geçerliği için inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için görüşme formunun geliştirilmesinde ve veri analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Aktarılabirlik ölçütü için sıklıkla doğrudan alıntılara yer verilir. Araştırmanın tutarlılığını ve teyit edilebilirliğini sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının hazırlanmasından analizine kadar tüm aşamalarda uzman görüşüne başvurulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Görüşmeler sonucunda elde edilen bulgular, araştırmanın problemlerine uygun olarak dört temel başlık altında incelenmiştir.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kendisinden Kaynaklı Sorunlar

Öğrenci ve öğretmenlerin zamanının büyük bir bölümü sınıfta geçmektedir. Sınıfta geçirilen süre içinde, öğretmenler ve öğrenciler önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda ve belirli programlar çerçevesinde bu ortak yaşamın özneleri olarak çeşitli roller gerçekleştirmektedir. Ancak sınıf içindeki yaşantıların, önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle öğretmen sorumludur. Başka bir ifadeyle, sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantıların düzenlenmesi ile yönetilmesi öğretmenin sorumluluğundadır (Aydın, 1998). Tüm bu bilgiler doğrultusunda yapılan görüşmeler göstermiştir ki öğretmenin yaşı, eğitimi ve deneyimi sınıfta sorunlar yaşamasında en büyük etkenlerdendir. Öğretmenler bu konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Yeni atandığımda henüz bir iş tecrübem olmadığı için okul deneyimi, ders içeriği ve uygulaması hakkında fazla bilgim yoktu ve ilk başlarda sorunlar yaşadım.” (Öğrt.5)

“Her yıl çocuklar değiştiği için ağlama, annesinden ayrılmama, sınıfta annesini yanında isteme, etkinliklere katılmama davranışları gösterdikleri için nasıl davranmam gerektiğini bilemiyorum, sınıfın hâkimiyetini sağlamakta zorlanıyorum.” (Öğrt.8)

“Sınıftaki yaş grubunun homojen olmaması, yani okul öncesi eğitim sınıflarında 4-6 yaş gurubu çocukların bir arada olması, sınıf mevcudunun kalabalık olması ve sınıfta ağlayan başka çocuklar zaten tecrübesi olmayan öğretmenin paniklemesine ve nasıl davranması gerektiğini bilmemesine neden oluyor.” (Öğrt.9)

“Hazırbulunuşluk düzeyi açısından çocukların bilgi düzeyi bilgi basamağında olduğu için onları üst basamaklara hazırlamak için hangi yöntemleri kullanacağını bilemiyorlar.” (Öğrt.11)

“Öğrencilerin seviyelerinin farklılık göstermesi, seviyelerinin düşük olması, ders dışında yeteri kadar aile desteğinin olmaması, ölçme ve değerlendirme kısmında sıkıntı yaşanmasına neden oluyor.” (Öğrt.5)

“Aileden ve evden ilk ayrılık ve yeni bir ortama girme, anne baba tutumları, okul ve sınıf yapısı, çocuğun ön yargıları ve çocuğun sağlık durumu yeni başlayan öğretmenlerin paniklemesine ve çaresiz kalmasına neden oluyor.” (Öğrt.12)

“Öğretmenlerin okul ortamında kendini ifade etme imkânı bulamaması.” (Öğrt.3)

Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıfta Karşılaştığı Sorunlar

Öğretmenlerin karşılaştığı ve yaşadığı en büyük sorunlardan birisi olarak sınıfın fiziksel koşullarının ve donanımının yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle bazı öğretmenler birçok materyali kendi imkânlarıyla temin ettiklerini, eksik malzemelerden dolayı eğitim ve öğretimin zaman zaman aksadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, yaşadıkları sorunları şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sınıflarda yetersiz eğitsel malzeme bulunmasına neden olması, ana sınıfı için kullanılacak paranın ana sınıfı için kullanılmaması.” (Öğrt.6)

“Okul öncesi öğretmenlerinin teneffüsü olmadığından öğretmenler sürekli sınıf ortamındadır. Bu nedenle öğretmenler arası iletişim de ancak giriş çıkışlarda sağlanmakta ya da hiç iletişim kurulamamakta. Bu da öğretmenler arasındaki paylaşımı ve iş birliğini kısıtlamaktadır.” (Öğrt.3)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Meslektaşları ile İlgili Yaşadığı Sorunlar

Öğretmenlerin sınıflarından hiç ayrılmadıkları için okuldaki diğer öğretmenlerle iletişimlerinin olmadığı hatta birçok öğretmenin birbirlerini tanımadığı yapılan görüşmeler sonucunda tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri, aralıksız eğitim yaptıkları için kendi zümreleriyle ilgili de iletişim kopukluğu

yaşandığını ve bir rekabet ortamı oluştuğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Okul öncesi öğretmenleri, diğer öğretmenlerle aralık olmadığı için iletişim sıkıntısı yaşıyoruz. Sosyalleşme problemi var. Sınıf içinde yaşanan durumlarla ilgili fikir alışverişi yapamıyoruz.” (Öğrt.4)

“Yönetici, öğretmenini her koşulda savunmayıp öğrencilerinin öğretmenlere karşı saygı ve sevgisinin azalmasına sebep olabiliyor. Öğretmen ve yönetici arasında yaşanan gerginlik, öğretmenin mesleki doyumunu negatif yönde etkileyebiliyor.” (Öğrt.2)

“Okul öncesi eğitimde paylaşım en önemli unsurlardan birisidir. Etkinlikler, diğer faaliyetlerde paylaşım yapmak, öğretmenler arasında iş birliği yapmak ve fikir alışverişinde bulunmak önemli ve gereklidir. Ancak bunun önemi ne yazık ki kavranamamıştır.” (Öğrt.5)

“Çocukların hazırbulunuşluk düzeyleri ve bireysel farklılıkları göz ardı edilerek kıyaslamaya gidilmesi, bilgi alışverişinde bulunulmaması, yılsonu şenlik gibi etkinliklerde yapılacak gösterilerin bir yarış hâline dönüştürülmesi.” (Öğrt.3)

“Okul öncesi öğretmenliği yapan arkadaşlar kendi okullarındaki zümreleri ile bile iş birliği kuramamaktadır. Bunun asıl sebebi iyi kötü öğretmen değerlendirmeleridir. Sene başında öğretmen seçimi yapan veliler ne yazık ki okul öğretmenlerini buna zorlamaktadırlar.” (Öğrt.1)

“Okul öncesi eğitiminde belli bir müfredat olmadığı için özellikle sanat etkinliklerinde ve gösterilere fazla önem veren öğretmenin emeği bu veliler tarafından kıyaslamalara sebep veriyor.” (Öğrt.4)

“Katılınacak etkinliklerden vaktinde haber olunamaması, gerekli hazırlıkların vaktinde yapılamaması, bunun da öğretmenler arasında rekabete sebep olması. Etkinlikten haberi olan tarafın, haberi olmayana karşı önceliği olması.” (Öğrt.7)

“Bilgi alışverişinin olmayışı, deneyimlerin paylaşılmaması.” (Öğrt.6)

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Karşılaştığı Sorunların Eğitime Yansımaları

İnsanoğlunun tüm yaşamı göz önünde bulundurulduğunda bazı dönemlerin, psikolojik ve fizyolojik gelişmeler açısından kritik dönemler olarak ele alınması gerektiği bilinmektedir. 0-6 yaş arasını kapsayan okul öncesi yılları kişiliğin oluşumu, şekillenmesi, temel bilgi, beceri ve alışkanlıkların

kazanılması ve geliştirilmesinde ileriki yıllara olan etkisi nedeniyle yaşamın en kritik dönemlerinden biridir (Arı, 2003). Çocukların özellikleri ne olursa olsun, alacakları eğitimin etkisi büyük oranda öğretmen tutumlarına bağlıdır. Öğretmenin içinde bulunduğu koşullara göre kendisini yenilemesi ve mevcut olanakları en iyi şekilde değerlendirmesi başarıyı artırır ancak öğretmene sunulan imkânların öğretmenin performansını etkilediği de bilinen bir gerçektir (Saracho, 1998).

Öğretmenler, bu konuda yaşadıkları sorunları şu şekilde ifade etmektedirler:

“Teneffüs olmaması nedeniyle okul öncesi öğretmenlerinin sosyalleşememesi, yöneticilerle iletişim sıkıntısı yaşaması, karar bildirmesi gereken durumlarda fikrinin alınmasının göz ardı edilmesine sebep olmaktadır.” (Öğrt.3)

“Mesai saatlerimizden dolayı acil ihtiyaçları zamanında karşılayamadığımızı, rahatsızlık durumunda devam etme zorunluluğumuzun olduğunu, yöneticimizle görüş fikir alışverişi yapmakta bile fırsatımız olmamaktadır.” (Öğrt.7)

“Okul öncesi öğretmenlerinin beş dakika bile dışarı çıkmasına sınıf güvenliği açısından sıkıntılı gören idareciler sürekli bu konuda telkinde bulunuyorlar ve bu da sınıf içindeki verimini düşürüyor.” (Öğrt.3)

“Aralarında yersiz rekabet oluşması, zamanında duyurulmayan veya iletilmeyen sorunlardan haberdar olunamaması; alınan kararlardan, uygulanması düşünülen çalışmalardan, toplantılardan öğretmenin bilgisinin olmaması.” (Öğrt.7)

“Okulda yaşanan sıkıntının boyutu ne kadar büyük olursa olsun daha fazla büyümeden, yanlış anlaşılmalara mahal verilmeden çözümlenecekken bencillik, ego, ön yargı, iftira gibi tutumlardan kaynaklı olarak büyüyebiliyor.” (Öğrt.2)

“Okul öncesi öğretmenlerinin yöneticilerinin desteğine ihtiyacı vardır. Yapılan bütün etkinliklerde maddi ve manevi olarak yöneticisinin motive etmesi sınıflara olumlu yansımaları olacaktır.” (Öğrt.4)

“Okul öncesi eğitimi konusunda okul yöneticilerinin yeterli bilgiye sahip olmaması, fiziki şartların istenilen biçimde olmaması, ana sınıfı için kullanılması gereken bütçenin okulun başka ihtiyaçlar için kullanılması, okul öncesi öğretmenin motivasyonunu düşürmekte; bu da sınıfa olumsuz olarak yansımaktadır.” (Öğrt.5)

“Öğretmenin sınıfında istediği eğitim ortamını oluşturamaması, materyallerin eksik olması, yapılacağıın söylenerek sürekli ertelenmesi öğrencileri ile arasında sorun oluşturmaktadır.”

(Öğrt.7)

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Okul öncesi öğretmenlerinin yaşadığı sorunların incelenmesine yönelik yapılan bu araştırmada öğretmenlerin mesleğe yeterince hazır olmadan başlanılmasından, okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşullarından ve iletişim eksikliğinden yakındıkları sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılar, sorunlarını paylaşırken bu sorunların nasıl çözüleceğine dair görüşlerini de belirtmişlerdir. Bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde eğitim sistemindeki problemlerin diğer öğretmenleri etkilediği gibi okul öncesi öğretmenleri de etkilediği, bunun yanında bazı problemlerin ise okul öncesi öğretmenlere özgü olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerin mesleğe hazır bir şekilde başlaması problemleri kolaylıkla aşmalarını sağlayacak bir etmendir. Buna rağmen Türkiye’de öğretmen yetiştirme ile ilgili ciddi problemler bulunduğu dikkat çekmektedir. Çınkır ve Kurum’un (2017) araştırmasında atanamayan öğretmenlerin yaşadığı problemler incelenmiştir. Atanamayıp ücretli öğretmen olarak çalışan öğretmenlerde de mesleğe yönlendirme eksikliği ve çalışma koşullarının yetersizliği görülmüştür. Araştırmada öğretmen yetiştirmenin Türkiye’de çözülemeyen bir sorun olduğu vurgulanmıştır. Özen, Kılıçoğlu ve Yılmaz Kılıçoğlu (2019) aday öğretmenlerin katılımı ile yaptığı araştırmada, aday öğretmen yetiştirme sürecinin yetersiz olduğu bulunmuştur. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı ile eğitim fakültelerinin işbirliği içinde hareket edilmemesi büyük bir eksiklik olarak sunulmuştur. Coşkun Keskin, Şentürk, Ömer ve Dursun (2021), Covid-19 nedeniyle uzaktan eğitime geçilmesi üzerine öğretmenlerin yaşadığı sorunları araştırdığı çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin yeni durumlara uyum sağlamakta zorlandıkları için hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın, öğretmenleri uzaktan eğitime hazırlamaması ciddi aksaklıklara yol açmıştır. Görüldüğü üzere öğretmenlerin mesleğe yeterince hazır başlamadıkları gibi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından değişen koşullara da uyum sağlayıcı çalışmaların planlanmadığı anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleğe hazırlanması yönünde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yeterli çalışma yapılmadığı, öğretmen yetiştirme konusunda yetersiz kalındığı dikkat çekmektedir.

Demir ve Arı’nın (2013) çalışmasında da bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin çalışma koşullarından yakındığı, özellikle çalışma saatlerinin fazla olmasından şikayetçi olduğu tespit edilmiştir. Şahin’in (2021) araştırmasında, uzaktan eğitime geçilmek zorunda kalındığında öğretmenlerin teknolojik olarak yetersizlik yaşadığı, Sarıışık, Gürel, Uslu ve Dönmez’in (2022) araştırmasında ise bu

durumun örgün eğitimdeki eksikliklerin ortaya çıkardığı sorunlardan daha büyük problemlere yol açtığı (kaygı, stres ve fiziksel zorluklar) görülmüştür. Kavuk ve Demirtaş'ın (2021) araştırmasından da anlaşıldığı üzere Milli Eğitim Bakanlığı uzaktan eğitime hazır olmasına, zaman zaman bu yönde eğitimler düzenlemesine rağmen tamamen uzaktan eğitime geçildiğinde yetersizlik yaşanmıştır. Dolayısıyla eğitimde değişen koşullara uyum sağlamakta yetersiz kalınmaktadır. Avcı ve Karadeniz (2021) ise araştırmasında, eğitimde öğretmen ve öğrencilerin yaşadığı fırsat eşitsizliğini göz önüne sermiştir. Dolayısıyla eğitim ortamlarında öğretmenlerin genel olarak yaşadığı çalışma koşullarının uygun olmaması problemi okul öncesi öğretmenlerini de etkilemektedir.

İletişim eksikliği her öğretmende olduğu gibi okul öncesi öğretmenleri için de ciddi bir problemdir. Bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin çalışma koşulları iletişim eksikliğine zemin hazırlamaktadır. Özellikle yardımcı personel olmaması durumunda çocukların yanından ayrılamamakta, diğer öğretmenler ve yöneticilerle sağlıklı iletişim kuramamaktadırlar. Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim konusunda problem yaşaması büyük bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü araştırmalarda (Karademir ve Ören, 2020; Kıyılıoğlu, 2019; Kurt, 2015; Sucu, 2019) okullardaki iletişimin kötü olmasının eğitime olumsuz etki yaptığı görülmektedir. Türnüklü, Şahin ve Öztürk'ün (2002) yaptığı araştırmada, öğretmenler arası çatışmaların iletişim eksikliğinden kaynaklandığı ve çatışmaları çözmek için iletişimden faydalanılmaması nedeniyle çatışmanın kalıcı hale geldiği görülmektedir. Zembat'ın (2012) araştırmasında okul öncesi öğretmenlerinin; okul yöneticisi, meslektaşları ve velilerle yaşadığı çatışmaları çözmek yerine “kaçınma” stratejisi kullanarak erteleme yoluna gittikleri dikkat çekmektedir. Arada iletişim olmayınca, sorunların çözülebileceği düşünülmeyince uzaklaşma yoluna gidilmektedir. Fakat bu durum sorunları çözmek yerine sadece ertelemektedir. Zamanında çözülmeyen sorunların ise daha büyük problemler olarak öğretmenlerin karşısına çıkacağı söylenebilir. Ekici'nin (2020) araştırmasında öğretmenler ile yönetici arasındaki iletişimin okul ortamını etkilediği anlaşılmıştır. İletişimin olumlu olmadığı ortamda öğretmenler birbirinden uzak durmakta, birlikte yapılacak etkinlikler zayıf kalmakta, bilgi alışverişi kesintiye uğramakta, dolayısıyla eğitim öğretim aksamaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri derinden etkileyen iletişim eksikliğinin eğitimi olumsuz etkilemesi söz konusudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını yöneticiler ile yaşadıkları çatışma durumlarının çözümü için “*yöneticilerin okul öncesi eğitim konusunda bilgilendirilmeleri, eğitilmeleri ve hizmet içi eğitimlere katılmaları gerektiğini*” ifade etmişler ve bunu önermişlerdir. Öğretmenlerin çatışma durumlarında uyguladıkları çözüm yöntemleri dışında, çatışma durumlarının oluşmaması için önerileri yöneticilerin eğitilmesidir. Öğretmenler, mevcut yöneticilerin eğitilmesinin çatışma durumlarını ortadan kaldıracağına inanmaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerinin meslektaşları ile yaşadığı çatışma durumlarının ortadan kalkması için yaptığı öneriler incelendiğinde yine *iletişim* kodu görülmüştür. Ayrıca öğretmenler *hizmet içi eğitim, ekip çalışması, öğretmenler arasında eşitlik ve empati* gibi durumları çatışmalarda uygulanması gereken çözüm yolları olarak ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını iletişimi çatışma çözümü olarak görmüş, hem uygulamada hem de önerilerinde iletişimi ön plana çıkarmışlardır.

Gün boyunca 6 saatlik kesintisiz çalışma, okul öncesi öğretmenlerini yıpratmakta ve verimliliklerinin düşmesine neden olmaktadır. Verimlilik ve insani çalışma koşullarının sağlanması açısından ana sınıflarında yardımcı personeller görevlendirilebilir. Bu yardımcı personelin görevlendirilmesinde meslek lisesi çocuk gelişimi bölümü mezunlarına öncelik verilebilir. Yardımcı personel en azından molalarda öğrencilerin sorumluluklarını alacak biçimde yetkilendirilmelidir. Bu sayede 10 dakikalık 6 mola teneffüs düzenlenmesi yerinde olacaktır. Bu molalar sayesinde öğrenciler ilkokula hazırlık amacıyla teneffüse çıkabilir, öğretmenler dinlenme fırsatı bulabilir, diğer öğretmenler ve yöneticiler ile iletişim hâlinde olabilirler.

5. KAYNAKÇA

- Akçay, C. (2006). *Türk eğitim sistemi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M. C. (2000). *Okul öncesi eğitim ve ana sınıfı programları*. İstanbul: Yapa yayınları.
- Arı, R. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Atlas Kitabevi.
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgını ve uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlar konusunda öğretmenlerin değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 3(4), 117-154.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun Keskin, S., Şentürk, G., Ömer, M. ve Dursun, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı problemler: Sosyal bilgiler öğretmenleri örneği. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 475-505. doi:10.21733/ibad.978870
- Çınkır, Ş. ve Kurum, G. (2017). Atanmak ya da atanmamak: Ücretli öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 5(3), 9-35.
- Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 32(1), 107-126. doi:10.7822/egt146
- Denzin, N. K. ve Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research*. London: SAGE.
- Derman, M. T. ve Başal, H. A. (2010). Cumhuriyetin ilanından günümüze Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretimde niceliksel ve niteliksel gelişmeler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(11), 560-569.
- Dirim, A. (2004). *Okul öncesi eğitimi*. İstanbul: Esin Yayınevi.
- Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 292-311.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1993). *Eğitime giriş*. Ankara: Meteksan.
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236. doi:10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.10m
- Kavuk, E. ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi*, 1(1), 55-73. doi:10.27579808/e-ijpa.20
- Kıyılıoğlu, E. (2019). *Okullardaki iletişim ortamı ve örgütsel güven arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Kurt, S. (2015). *Okul öncesi eğitim kurumu yöneticilerinin iletişim becerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale
- MEB (1962). 7. Milli Eğitim Şûrası. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113419_7_sura.pdf adresinden edinilmiştir.
- MEB (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> adresinden edinilmiştir.
- MEB (1992). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc075/kanuntbmmc075/kanuntbmmc07503797.pdf adresinden edinilmiştir.
- MEB (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> adresinden edinilmiştir.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1993). *Okulöncesi eğitimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özen, H., Kılıçoğlu, G. ve Yılmaz Kılıçoğlu, D. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 99-120. doi:10.15285/maruaeabd.385433
- Pekdoğan, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2015). 4+4+4 düzenlemesinin okul öncesi eğitim üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 219-234.
- Saracho, O. N. (1998). Editor's introduction cognitive style research and its relationship to various disciplines. *International Journal of Educational Research*, 29(3), 169-172.
- Sarışık, S., Gürel, M., Uslu, Ş. ve Dönmez, E. (2022). Psychological problems experienced by teachers and ways of coping with the problems during the Covid-19 pandemic process: the teachers' views. *International Journal of Trends and Developments in Education*, 2(1), 1-13.
- Sarpkaya, R. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucu, G. (2019). *Okul müdürlerinin kurumlarında oluşturdukları iletişim iklimi ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Şahin, E. (2005). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adayları ve öğretmenleri için uygulama kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, M. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin yaşadığı sorunlar. *Journal of History School*, 52, 1734-1757. doi:10.29228/Joh.50089
- Şişman, M. (2010). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Türnüklü, A., Şahin, İ. ve Öztürk, N. (2002). İlköğretim okullarında, öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve velilerin çatışma çözüm stratejileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 574-594.
- Ural, M. (1986). *Ülkemizde okul öncesi eğitimin yeri ve önemi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, N. (2003). Türkiye’de okul öncesi eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 12-17). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Zembat, R. (2012). Okul öncesi öğretmenlerinin okul yöneticisi, meslektaşları ve aileler bağlamında algıladıkları çatışma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 37(163), 203-215.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 13.08.2021 Accepted/Kabul: 03.08.2023 Published/Yayınlama: 04.11.2023

Scaffolding Turkish EFL Students' Grammar Learning Experiences through Output Activities

Elmaziye ÖZGÜR KÜFİ¹

Abstract

Students in EFL contexts have limited opportunities for using English productively in communicative activities. Based on this concern, the present study initiated the use of output activities in an evening course in Northern Cyprus and aimed to explore whether their use enhances effective use of grammatical structures by learners. To find out whether the use of output activities leads to any significant improvement in the use of grammatical forms, participating students were asked to write two compositions, one before participating in output activities and another one afterwards. Questionnaires were also administered to elicit teachers' and students' perceptions related to their grammar teaching and learning experiences respectively. Collected data were analyzed using qualitative and quantitative methodology since the study had an exploratory mixed method research design. Comparison of the analyzed data from learners' first and second compositions revealed that learners could use grammatical structures more successfully in their second compositions. Likewise, analysis of qualitative and quantitative data collected through questionnaires disclosed positive student and teacher perceptions regarding the use of output activities in the language course. Consequently, based on its positive results, the current study suggests integration of output activities into foreign language teaching practices and curricula for scaffolding students' grammar learning experiences.

Keywords: Teaching and learning grammar, Input, Output, Productive skills, Speaking and Writing activities

¹ Asst.Prof.Dr., Eastern Mediterranean University, Mağusa, KKTC/Kıbrıs elmaziye.ozgur@emu.edu.tr
[ORCID: 0000-0001-7508-9511](https://orcid.org/0000-0001-7508-9511)

Türk Kökenli Öğrencilerin İngilizce Dil Bilgisi Öğrenim Süreçlerinin Konuşma ve Yazma Etkinlikleriyle Desteklenmesi

Öz

İngilizce’yi kendi ülkelerinde yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin genellikle iletişimsel faaliyetlerde verimli bir şekilde dili kullanma fırsatları sınırlı olur. Bu durumu göz önünde bulunduran bu çalışma, Kuzey Kıbrıs’ta verilen bir akşam kursunda konuşma ve yazma etkinliklerinin kullanımını başlatmış ve bu etkinliklerin kurs öğrencilerinin dilbilgisi öğrenim süreçlerine bir etkisi olup olmadığını araştırmayı hedeflemiştir. Bu amaçla kurs katılımcılarından biri konuşma ve yazma etkinliklerine katılmadan önce diğeri ise etkinliklere katıldıktan sonra olmak üzere iki kompozisyon yazmaları istenmiştir. Kompozisyonlarından elde edilen verilere ek olarak araştırmaya katılan öğrenci ve öğretmenlerden kendi öğrenme ve öğretme deneyimlerine ilişkin düşünce ve duyguları anket yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler araştırmanın keşfedici karma yöntem araştırma tasarımına sahip olması nedeniyle nitel ve nicel metodoloji kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin birinci ve ikinci kompozisyonlarından elde edilen bulgular, öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında dilbilgisi yapılarını daha başarılı bir şekilde kullanabildiklerini ortaya çıkarmıştır. Benzer şekilde, anketler aracılığıyla toplanan niteliksel ve niceliksel veri analiz sonuçları, yabancı dil dersinde konuşma ve yazma faaliyetlerinin uygulanmasına ilişkin hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin olumlu görüş paylaştığını göstermiştir. Araştırmada elde edilen olumlu sonuçlar ışığında bu çalışma, konuşma ve yazma faaliyetlerinin öğrencilerin dilbilgisi öğrenme deneyimlerini desteklemek için yabancı dil müfredatına dahil edilmesini ve yabancı dil öğretim uygulamalarında öğretmenler tarafından etkin bir şekilde kullanılmasını önermektedir.

Anahtar Kelimeler: Dilbilgisi eğitim ve öğrenimi, pasif ve aktif öğrenim faaliyetleri, konuşma ve yazma becerileri

1. INTRODUCTION

The teaching of grammar has been a central concern in English language teaching for many years, so much so that it has been held synonymous with foreign language learning (Matsumoto, 2021). The significance of grammar in language education was underlined decades ago with the following words: “However important the other components of language may be in themselves, they are connected to each other through grammar” (Cook, 1996, p. 14). In the early days, grammar was perceived as the correct usage of the language and language teachers were expected to teach rules to enable language learners to use the language correctly. However, in 1960s this perception started to change with educators’ arguments for teaching the language as it is and not as it ought to be (Cook, 1996) and a shift from ‘prescriptive grammar’ to ‘descriptive grammar’ has been observed in foreign language teaching practices (Burton, 2020).

The transition from prescriptive to descriptive grammar has been a gradual process. Prescriptive grammar was mainly popular when grammar translation method was used. At the time, accuracy was of prior importance. Grammar was taught deductively and a rule-based curriculum was implemented as there was no place for communication in the language teaching syllabi in those days (Larsen-Freeman & Anderson, 2011). Similarly, when the audio-lingual approach was adopted in English language teaching, grammatical structures were sequenced from basic to more complex and “mimicry of forms and memorization of certain sentence patterns were used extensively to present rules inductively” (Celce-Murcia, 1991, p. 460). Linguists in those day were referred to as structuralists because they mainly focused on form, and they overlooked the meaning or the function of language structures. As they focused on language structures by confining their use to discrete sentences rather than larger units of discourse, they were also called sentence linguists (Cook, 1992). Structuralist view of language was later challenged by text linguists who claimed that focusing only on language forms restricts the scope of linguistics since the context, mind, and achieving meaning are important factors to be considered in language acquisition. Despite the emphasis on discourse-based approaches by text linguists, even after the communicative revolution, many EFL teachers have continued to focus on language structures while providing input in English language classes.

Different views have been articulated regarding the impact of input activities on foreign language learning in the literature. For instance, Krashen noted that language is acquired by receiving comprehensible input (Lightbown & Spada, 2013). Related to Krashen’s input hypothesis, Ellis (1997) has stated that for language acquisition to take place, input should contain forms and structures that are just beyond the learner’s language competence and for input to become intake, input should be processed by the learner’s internal mechanisms. To this end, the use of output activities has been suggested because while engaging students in the production of written or spoken discourse, these activities enable learners to notice and learn specific language structures (Izumi & Bigelow, 2000). Izumi and Bigelow (2000) explain how this process works with the following words: “production forces the learner to pay attention to the forms with which intended messages are expressed” (p. 243). Based on this rationale, the use of output activities is recommended for helping students to realize linguistic features in the input and for turning their implicit knowledge about language structures into explicit knowledge during the language learning process (Ellis, 1990; Izumi & Bigelow, 2000). Ellis (1990) explains why output activities are important in language learning by sharing the following reasons given by Swain:

- 1) the learner may be ‘pushed’ to use alternative means where there is communication breakdown, in order to express a message precisely, coherently, and appropriately,

- 2) using (as opposed to simply comprehending) the language may force the learner to move from semantic processing which is characteristic of the early stages of SLA to syntactic processing,
- 3) the learner has a chance to test out hypotheses about the L2.

(Ellis, 1990, p. 159)

These reasons clearly show that grammar teaching should not only involve “labeling the parts with their names and giving the rules that explain in words how they may be combined” (Cook, 1996, p.16) but also scaffolding students to recognize language structures when spoken, identifying their written form, understanding their meaning in context as well as using them in spoken and written discourse in a meaningful way. To this end, students should be provided with various opportunities for using language structures productively and teachers should be provided with guidance on different kinds of output activities and the ways of integrating them into their daily teaching practices. This need was underlined many years ago by Borg (1998) who said “the teaching of grammar in the absence of well-founded guidelines is like a landscape without bearings” (p. 11). Based on concerns related to the absence of guidelines in foreign language education, the present study aimed to raise awareness of ELT practitioners working in the Turkish education system as regards the need for balancing the use of input and output activities in grammar teaching.

As teaching practices are expected to be aligned with an exam-oriented education system, Turkish EFL teachers are mainly concerned with training their students for language exams that include close-ended questions rather than teaching them how to use English productively in speaking and writing activities. Their preference of input activities to output may be related to a set of factors like teachers’ preexisting schema regarding language learning, their feeling incompetent with communicative activities, having limited class time or the demands coming from the stakeholders. In addition, language teachers teaching crowded classes may find grammar teaching through input activities easier because these activities are generally mechanical sentence-level activities which are more manageable while teaching large class sizes (Hughes & McCarthy, 1998). Despite the practicality of input activities in teaching grammar to large student populations, output activities are significant for providing students the opportunity of using the language productively because as noted in the literature, “understanding new forms is not enough; learners also need the opportunity to produce them” (Shehadeh, 2001, p. 434). In this regard, there is a need for research studies that focus on the use of grammatical forms under different conditions in different contexts (Burton, 2020). Considering this research gap, this study intended to find out whether the use of output activities has a positive effect on language learning processes by specifically focusing on the use of the 'comparative form'. To this end, the study aimed to

answer the following research question: “Can Turkish EFL students' use of the 'comparative form' be improved through output activities?”

2. METHOD

Research Design

The study was conducted as a small-scale action research, and it included one independent and one dependent variable. The independent variable comprised of writing activities which required students to use the comparative form in a productive way after being exposed to input. It is a discrete, dichotomous variable since the teacher either made use of these activities in the language course or did not use them at all. The dependent variable concerned students' use of the ‘comparative form’ in their writings. The study also included some extraneous variables such as the teacher’s teaching style, methods or the effect of the lesson time on the participants. As the study had an exploratory mixed method research design, it involved the use of both qualitative and quantitative methodology (Ivankova et al., 2006). The former was employed for analyzing the use of comparative forms in students’ compositions and responses of participating students and teachers to open-ended questions and the latter included participants’ responses to the close-ended questions. Qualitative data regarding the use of output activities for improving students’ grammatical competence were analyzed using content analysis and quantitative data were analyzed by using descriptive statistics.

Research Context

The context where the present research was conducted was an evening course offered to the Turkish Republic of Northern Cyprus (TRNC) community. This evening course was initiated because of the high demand coming from different bodies such as state schoolteachers, university personnel and staff working in different occupational fields in the community. Headway Pre-Intermediate was used as the main course-book and a set of complementary materials was used to engage course participants in more productive language activities, namely speaking and writing. A specific B1 level class was purposefully selected as the case of this study based on two reasons. Primary reason was the ‘comparative form’ being included in its syllabus, and the second reason was the teaching time of this structure in the instructional program, which coincided with the timing of the present study. Although two or three classes could have been included to get more reliable results, this wasn’t viable since the ‘comparative form’ had already been introduced to the students in other B1 level classes and the students in these classes had been asked to do writing and speaking activities which required them to make use of this form. The course took place in the building of the Language School situated in Famagusta, Northern Cyprus.

Participants

The participants of the study were adult learners who had volunteered to take an evening course to improve their English language skills. The participants were selected by using 'cluster selection' technique because the study was conducted in one class and the class was selected as a whole. Thus, the same time and conditions were provided for all the students in this class. The participants were placed in this class based on their placement test results and they took a progress test and a speaking test at the end of the course. At the beginning of the course, the selected class included ten course participants; however, this number dropped to six towards the end of the course. As this research study was carried out towards the end of the course program, the study sample size consisted of only six participants. On the whole, two female and four male course participants took part in this research study. One of the female participants was a teacher with one year of teaching experience and the other was a doctor with five years of experience in the profession. The male participants had different jobs. One of them ran a restaurant, another had a travel agency, the other had a shop and the last one had a refrigeration, air conditioning services and repair shop. The ages of the participants ranged between 22 - 57. All the participants were enthusiastic learners as they enrolled on this evening course voluntarily and expressed their satisfaction with the course by saying that they enjoyed the lessons.

Data Collection and Analysis

Students' compositions, a student questionnaire and a teacher questionnaire were used as data collection instruments. The main data collection instrument was participating students' compositions. Students were asked to write a comparative essay right after being exposed to input and another one after participating in output activities. Their first and second compositions were compared to see if they were able to use the comparative form more effectively after being involved in various speaking and writing activities.

Two questionnaires were administered to the participating students. They were asked to fill in the first questionnaire right after being exposed to input and writing their first essays and they were requested to complete the second questionnaire after writing their second essays (Please see Appendix A). The questions in these questionnaires aimed at eliciting participating students' perceptions and feelings about their learning experiences related to the 'comparative form'. Another data collection tool employed in the study was the teacher questionnaire. This questionnaire was administered to the teachers who had recently taught B1 level students and those who were involved in the design of complementary output activities for B1 level teaching program (Please refer to Appendix B). Both questionnaires were shared with a colleague and an expert in the field of ELT in order to ensure their validity. Additionally,

the researcher collaborated with a colleague while designing data collection instruments to ensure reliability of data collection and analysis procedures and replicability of the study (Cohen et al., 2000).

Initially, participating students were exposed to input activities through the tasks in their course-book which required only sentence-level language use. Right after being exposed to input, students were asked to write an essay and subsequently, they were exposed to output activities. In the output activities, students were asked to do some productive speaking and writing tasks such as writing a paragraph or speaking about two pictures in order to compare them. After these output activities, students were asked to write another comparative essay. Finally, the two essays were compared to see if there was any improvement in the use of the ‘comparative’ form in the course participants’ writings. In addition, the participating learners were asked to complete two questionnaires, one right after being exposed to input and another one after writing their second essay (Please see Appendix A). Like the essays, participating students’ responses given to the first and second questionnaire were compared to see if there were any changes in their perceptions regarding their learning processes. Teachers’ perceptions related to their teaching experiences and course participants’ learning processes were also collected through the use of a questionnaire. The questions in the teacher questionnaire aimed to elicit participating teachers' ideas specifically related to the employment and usefulness of output activities (Please see Appendix B).

As the data collected through student essays and the open-ended questions in the questionnaire were qualitative in nature, collected data were analyzed by using content analysis and categorizing language structures used by the course participants in tables (Miles & Huberman, 1994). Creating tables was practical for organizing the data as it enabled putting data in various categories. By means of tables, the researcher was able to synthesize the data by highlighting similarities and differences as well as significant themes that emerged from the collected data. Through the use of these analysis methods, comprehensive evaluations could be made by verifying qualitative data with quantitative results using descriptive statistics.

3. FINDINGS

Participating students’ compositions

Data collected through learner compositions were analyzed on an individual basis in order to compare the use of the comparative forms in each participant’s first and second composition. Inspired by the method of display used by Nobuyoshi and Ellis (1993), tables were created to investigate whether participating students made use of the comparative form and if they did, to examine whether they used the forms correctly. While displaying data regarding the use of the ‘comparative form’ in the learners’ composition, three distinct examples were chosen. Although some participants used the ‘comparative

form' more than three times in their compositions, three samples were considered to be sufficient for understanding whether there was improvement in the learner's use of the comparative form as displayed in the tables provided in the following section.

Table 1.

Participant 1	Composition One			Composition Two		
	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>
Example 1			the tallers buildings			a biggest country
Example 2			the olders cities		is smaller than	
Example 3			people modern than			Population older and most rich than

As can be seen from Table 1, participant one could not use the comparative form correctly in the first composition at all. However, in the second composition there was some kind of improvement as s/he was able to use the comparative form correctly at one place.

Table 2.

Participant 2	Composition One			Composition Two		
	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>
Example 1	√		a biggest university		is more crowded than	
Example 2					is bigger than	
Example 3					is warmer than	

As can be seen from the data displayed in Table 2, there was great improvement in the second participant's use of the 'comparative form' since in the first composition use of the comparative form was avoided or used incorrectly but in the second composition it was used correctly.

Table 3.

Participant 3	Composition One			Composition Two		
	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>
Example 1		is bigger than			is bigger than	
Example 2		is hotter than			the most beautiful country	
Example 3		is more interesting than			is more crowded than	

When we analyse the data collected from the third participant’s compositions, we can see that there was no problem regarding the use of the comparative form which reveals that the third participant could use the form comfortably and did not need to practise it further.

Table 4.

Participant 4	Composition One			Composition Two		
	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>
Example 1		is bigger than			is more expensive than	
Example 2		is cheaper than			is quite noisier than	
Example 3		is more interesting for me			is as interesting as	

As can be seen from table 4, like the third participant, the fourth participant could already use the form correctly in the first composition and did not have to practise it further. In addition, this participant’s use of the form ‘as...as’ clearly shows that s/he could use the ‘comparative form’ effectively.

Table 5.

Participant 5	Composition One			Composition Two		
	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>
Example 1			Famagusta very more comfortable		is bigger than	
Example 2		is hotter than			is colder than	
Example 3		is more beautiful than			is drier and hotter than	

When the ‘comparative forms’ used by the fifth participant are analyzed, it can be seen that s/he had slight problems in the first composition but was able to use them more appropriately in the second composition. Thus, it can be claimed that the use of output activities in between the two compositions was effective for this course participant.

Table 6.

Participant 6	Composition One			Composition Two		
	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>	<i>Avoidance</i>	<i>Correct Use</i>	<i>Wrong Use</i>
Example 1	√				is bigger than	
Example 2		is colder than			is more crowded than	
Example 3					is hotter and wetter than	

As displayed in Table 6, there was improvement in the sixth participant’s use of the ‘comparative form’ as well, since the use of comparative form was avoided in the first composition whereas two comparative adjectives were used appropriately in this participant’s second composition.

To sum up, data displayed in the above tables clearly show that learners’ use of ‘comparative forms’ in their compositions showed variations. It was observed that while there was a dramatic improvement in one participant’s performance, there was no improvement in the performance of another participant as s/he could already use the form effectively. However, when the performance of all the participants is considered, it can be seen that more than half of the participants benefited from the output activities as they could use the form more comfortably in their second compositions.

Participating students' perceptions

The questions in the questionnaires aimed at eliciting study participants' perceptions regarding their learning processes. When their responses given to questions in the first questionnaire are analyzed, it can be seen that one participant reported that s/he was not ready to write the composition, two of them reported finding the composition topic difficult and one of them did not share any opinions or feelings. In their responses to the same question in the second questionnaire, two participants reported that they found the first composition difficult. One of these participants related the difficulty of the writing topic to the lack of productive practice which is the focus of this study. Analysis of all responses to the third question in the second questionnaire shows that all the participants except one (who made no comment) found the topic of the second composition easy. This finding may be interpreted as the positive effect of output activities on the learners' productive language use.

When responses to question four are analyzed, it can be seen that all the students reported that they liked the activities they participated in the language course. Interestingly, when they were asked about the specific materials they liked, half of them reported that the materials which required them to use English productively in speaking and writing activities were more useful than the ones in the course-book. These findings confirm that all activities, whether input or output, sentence-level or discourse-based, are necessary in teaching a grammatical structure. While input activities provide the opportunity for introducing and presenting language structures, output activities give students the opportunity to productively use language structures in written or spoken discourse.

Participating teachers' perceptions

The teachers who were requested to complete the questionnaires consisted of two groups. The first group included teachers who had recently taught in a B1 level program and the second group comprised of teachers who were involved in the design of the output activities for B1 syllabus. The rationale behind having two teacher groups was to ensure objectivity. It was thought that eliciting only the ideas of course designers would have meant only considering one side of the story in the evaluation of these materials. The number of teachers in both groups was four. As described earlier, the questions in the teacher questionnaire aimed to elicit teachers' ideas on the use and usefulness of output activities, which were added to B1 syllabus to complement the course-book.

Analysis of teacher responses indicated that both teacher groups had more or less similar views related to the use of output activities. Most of them said that the input activities in the book could be used for presentation and practice mainly at sentence level, whereas the activities in complementary materials could be used to help students to gradually move from sentence-level writing to essay writing.

Responses given to question two disclose that all the teachers liked both the input and output activities as they thought that a balance could be reached in their use. This is further clarified by teacher responses to the third question since the majority of participating teachers reported that ‘providing productive tasks and more practice’ was helpful in making the students understand the importance of using a grammatical structure in writing or speaking. The teachers also stated that idea generation was not a problem for their students while writing their essays since the writing topics given in the study were topics which the course participants could personalize with. In line with students’ responses, participating teachers reported that they found all the activities useful with the following words: ‘the more activities the students are involved in, the better’. Although all the teachers expressed their satisfaction with all the activities, when they were asked to specify the materials which they liked the most, the majority pointed out the output activities. In brief, all the participants had positive perceptions related to the use of output activities in the course.

Overall, the analysis of data collected through learner compositions and the questionnaires reveals that output activities were effective in promoting the use of the ‘comparative form’ in English. In other words, results of the present study have indicated that students got more competent with the use of the comparative form after participating in output activities in the course. In addition, all the research participants had positive perceptions since both participating students and teachers reported that the use of output activities was not only helpful but also enjoyable.

4. DISCUSSION AND RECOMMENDATIONS

Triggered by the observation that not having the opportunity of using the language productively has a negative effect on students’ grammar learning experiences in EFL contexts, the present study initiated the use of output activities in an evening course offered by a language institution in North Cyprus. The aim of the study was to explore whether integration of output activities in grammar teaching can promote active use of language structures by learners. To this end, the study made use of two approaches and focused on participating students’ learning processes of the comparative form. Initially, the sentence-based approach which included the use of input activities in the course-book was adopted in the study. Following this, the discourse-based approach which involved implementation of output activities via complementary materials was put into practice. To find out whether the use of output activities leads to any significant improvement in the use of the comparative form, participating students were asked to write two compositions, one before the implementation of output activities and another one after participating in the output activities which required them to use the target structure.

The analysis of data collected through learners’ first and second compositions showed that most of the learners could use the comparative form more successfully in their second compositions. This

finding indicates that output activities influence students' grammar learning experiences positively. In line with this positive outcome, in their responses to the questionnaire questions, both the course participants and teachers expressed that they found the use of output activities beneficial. Therefore, based on study participants' positive perceptions and qualitative and quantitative data analysis results, the present study recommends the use output activities in language programs for helping students not only to learn grammar structures but also to actively use them in written and spoken discourse.

Admittedly, the findings of this study cannot be generalized to larger student populations due to its small sample size. To be able to draw definite conclusions related to its finding, the study has to be replicated with larger sample sizes and with different linguistic features. Another limitation of this study is related to the analysis of students' composition by only one evaluator. If two or more evaluators had been involved other than the researcher, the objectivity as well as the reliability of the research results would have been increased. However, due to time constraints it was not possible to involve other evaluators in the analysis procedures of the study. Learners' personal characteristics can also be considered as a limitation of this study since different factors like learner interest in the composition topic or attitude to productive activities might have influenced learners' performance.

Despite these limitations, present study is significant in that its findings confirm that the use of output activities can make EFL learners' implicit abilities which are difficult to observe more explicit (Ellis, 1985). Results of the present study can also encourage English language teachers working in EFL contexts to reflect on the use of discourse-based and traditional approaches in their grammar teaching practices and to evaluate the advantages and disadvantages of using both approaches in their own teaching contexts. In a similar vein, benefiting from the present study results, EFL teachers may try to raise learners' awareness of their own performance and create a sense of involvement for their learners by enabling them to be more active in the language learning process.

As indicated in recent studies and by the findings of the present study, it is quite important to integrate both input and output activities into the syllabus of English teaching programmes. When it comes to the evaluation of learning, tests seem to be the only option in many Turkish educational institutions. Years ago, experts noted that an examination should test what is taught (Hamilton, 2011) and a test should aim at evaluating "grammatical, discourse, sociolinguistic, and illocutionary competence as well as strategic competence" (Brown, 1987, p. 265). This practice should be reflected in the practices of EFL teachers working in the Turkish education system as well. Otherwise, Turkish learners are bound to face difficulties while trying to use the target language for genuine communication or relating to their thoughts and feelings in their interactions.

It is obvious that further research is needed to discuss the effects of output activities on learning. Since studies on output activities in Turkish EFL contexts are scarce, it is hoped that this study will inspire researchers to conduct further studies which will focus on the use of output activities in language classes in different educational settings. These studies might focus on different structures or as Ellis (1998) suggests, they may investigate cognitive processes that learners undergo while learning a grammar structure. Further research may also investigate teachers' grammar teaching experiences since "very little research has explored how teachers arrive at decisions about what grammar to teach and when and how" (p. 57). Future studies on teachers' grammar teaching practices can shed light onto their decision taking processes while teaching grammar. Consequently, with further empirical evidence, it may be possible to minimize problems faced in grammar teaching experiences of Turkish EFL teachers and to scaffold Turkish students studying in EFL contexts in their attempts to use grammatical structures productively to communicate in English.

5. REFERENCES

- Borg, S. (1998). Teachers' pedagogical systems and grammar teaching: A Qualitative Study, *TESOL Quarterly*, 32, 9-37.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Burton, G. (2020). Key concepts in ELT: Grammar, *ELT Journal*, 74(2) doi: 10.1093/elt/ccaa004
- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching, *TESOL Quarterly*, 25, 459-480.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge Falmer.
- Cook, G. (1992). *Discourse*. Oxford: OUP
- Cook, V. (1996). *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language acquisition*. Oxford: OUP
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language acquisition*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Ellis, R. (1997). *Second Language acquisition*. Oxford: OUP
- Ellis, R. (1998). Teaching and research: Options in Grammar Teaching, *TESO Quarterly*, 32, 39-61
- Hamilton, L. S. (2011). Testing what has been taught, *American Educator*, Winter, 47-52
- Hughes, R. & McCarthy, M. (1998). From Sentence to Discourse: Discourse Grammar and English Language Teaching, *TESOL Quarterly*, 32, 263-287.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.
- Izumi, S. & Bigelow, M. (2000). Does output promote noticing and second language acquisition?, *TESOL Quarterly*, 34, 239-278.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, D. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford: OUP.
- Matsumoto, Y. (2021). Flexibility and fluidity of grammar: Grammatical constructions in discourse and sociocultural context, *Journal of Pragmatics*, 172, 105-118.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. London: SAGE Publications.

Nobuyoshi, J. & Ellis, R. (1993). Focused Communication Tasks and Second Language Acquisition, *ELT Journal*, 47, 203-210.

Shenadeh, A. (2001). Self- and Other-Initiated Modified output During Task-Based Interaction, *TESOL Quarterly*, 35, 433-457.

Genişletilmiş zet

İngilizce dil eğitiminde dilbilgisi ğretimi yıllardır o kadar önemsenmektedir ki adeta yabancı dil öğrenimi ile eř tutulmaktadır. Önceleri dil bilgisi eğitimi, dilin doğru kullanımını içermekteydi. Bu yüzden de dil öğretmenlerinden, öğrencilerin dili doğru kullanmalarını sağlamak için İngilizce derslerinde belli başlı kuralları öğretmeleri beklenirdi. Zaman içerisinde yaşanan gelişmeler yabancı dil eğitiminde "kuralcı dilbilgisinden" "tanımlayıcı dilbilgisine" geçişe neden olsa da teorik dil bilgisi algısındaki bu değişim, iletişim devriminden sonra bile, pratik dil bilgisi ğretimi uygulamalarında bir türlü tercih edilmedi. Bu durumun Türk kökenli İngilizce ğretmenlerinin derslerinde pek de farklı olmadığı gözlemlenmektedir nk genel olarak Türk kökenli İngilizce ğretmenler dilbilgisi kurallarına aşırı vurgu yapmaktadır. Ayrıca, sınav odaklı bir sistemde ders vermek zorunda kaldıkları için, İngilizce ğretmenlerinin ğrencilere İngilizceyi verimli bir Şekilde nasıl kullanacaklarını öğretmek yerine, daha fazla öğrencilerini sınavlara hazırlamakla meşgul oldukları görülmektedir. Bu Şekilde verilen dil eğitiminin daha kolay olduğunu söylemek mümkündür nk bu etkinlikler cümle düzeyinde ve mekanik etkinliklerdir. Bu nedenle de bu tür ğretim etkinlikleri daha kolay öğretilen öğeler içermektedir. Ancak literatürde de belirtildiği gibi öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamaktan öteye giderek onları etkin olarak konuşma ve yazma etkinliklerinde kullanmaya ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, İngilizce derslerinde öğrencilere dili verimli bir Şekilde kullanmaları için mümkün olduğunca çok fırsat sağlamak gerekmektedir.

İngilizce'yi kendi ülkelerinde yabancı dil olarak öğrenmeye çalışan öğrencilerin genellikle iletişimsel faaliyetlerde verimli bir Şekilde dili kullanma fırsatları sınırlı olur. Yabancı dili verimli bir Şekilde kullanma fırsatına sahip olmamanın, konuşma ve yazma gibi etkinliklerde öğrencilerin dilbilgisi bilgilerini etkin olarak kullanamamasına sebep olduğu gözlemiyle tetiklenen bu araştırma, Kuzey Kıbrıs'ta verilen bir akşam kursunda konuşma ve yazma etkinliklerinin kullanımını devreye sokarak bu etkinliklerin öğrencilerin dilbilgisi öğelerini daha etkili kullanıp kullanılmadığını araştırmayı hedeflemiştir. Bu etkinliklerinin kullanımının öğrencilerin dilbilgisi yapılarını, bilhassa özellikle karşılaştırmalı dilbilgisi öğelerini, konuşma ve yazma etkinlerinde daha etkin bir Şekilde kullanmalarına yol açıp açmadığını öğrenmek için bu araştırmada akşam kursuna İngilizcelearini geliştirmek için gönüllü olarak katılan yetişkin öğrencilerden iki kompozisyon yazmaları istenmiştir. Bu kompozisyonlardan ilki karşılaştırmalı dilbilgisi yapısının hemen öğretilmesinden sonra diğeri ise öğrencilerin bu yapıyı etkin bir Şekilde kullanmalarını gerektiren konuşma ve yazma faaliyetlerinden sonra yazılmıştır. Öğrenci kompozisyonlarının yanında ğretmen ve öğrencilerin dilbilgisi öğretme ve öğrenme deneyimleriyle ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacıyla katılımcı ğrenci ve öğretmenlerden anket sorularına cevap vermeleri istenmiştir.

Öğrenci kompozisyon ve anketlerde yer alan açık uçlu sorular yoluyla toplanan veriler nitel nitelikte olduğundan bu araştırmada çoğunlukla nitel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Veri analizi aşamasında ğrenci kompozisyonlarından toplanan veriler tablolara yerleştirilerek her bir katılımcı öğrencinin birinci ve ikinci kompozisyonunda kullandıkları karşılaştırmalı dil bilgisi yapıları incelenmiş ve öğrencilerin birinci ve ikinci kompozisyonları arasında bu yapı kullanımı açısından herhangi bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Buna ek olarak, anketler aracılığıyla elde edilen ğrenci ve ğretmen algıları, anket soru cevapları nicel ve nitel yöntemler kullanılarak incelenmiştir.

Veri analiz sonuçları İngilizce derslerinde Türk kökenli öğrencilerin konuşma ve yazma etkinlikleri akabinde karşılaştırmalı dil bilgisi yapısını daha fazla ve doğru bir Şekilde kullandıklarını göstermiştir. Bir başka deyişe bu

araştırma öğrencilerin ikinci kompozisyonlarında dilbilgisi yapılarını daha başarılı bir şekilde kullanabildiklerini ortaya koymuştur. Bu bulguların yanında bu çalışmaya katılan tüm öğrenci ve öğretmenler İngilizce derslerinde kullanılan konuşma ve yazma faaliyetlerinin kendileri için yararlı olmakla kalmayıp eğlenceli de olduğunu söyleyerek konuşma ve yazma etkinlikleriyle ilgili olumlu görüş dile getirmişlerdir. Özet olarak bu çalışmadaki veri analiz sonuçları katılımcı öğrencilerin konuşma ve yazma faaliyetlerine katıldıktan sonra yazmış oldukları İngilizce kompozisyonlarda karşılaştırmalı yapıyı daha başarılı bir şekilde kullandıklarını göstermiştir. Araştırma bulguları, İngilizce derslerinde uygulanan konuşma ve yazma etkinliklerinin Türk kökenli öğrencilerin yalnızca dilbilgisi yapılarını öğrenmelerine değil, aynı zamanda bunları yazılı ve sözlü söylemde de daha aktif olarak kullanmalarına yardımcı olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında bu çalışma, İngilizce'nin yabancı dil olarak kullanıldığı ortamlarda konuşma ve yazma faaliyetlerinin yabancı dil eğitimi müfredatlarına dahil edilmesini ve İngilizce öğretmenlerinin bu faaliyetleri öğrencilerinin dilbilgisi öğrenme deneyimlerini desteklemek amacıyla sıklıkla kullanmalarını tavsiye etmektedir.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 25.02.2023 Accepted/Kabul: 13.09.2023 Published/Yayınlama: 04.11.2023

İngilizce Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecine Yönelik Görüşlerinin Değerlendirilmesi¹

Güler SHAIKH², Faysal ÖZDAŞ³

Öz

Bu çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirleyerek “uzaktan eğitim süreci” ile ilgili önerilerde bulunmak amaçlanmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mardin ili sınırları içerisinde bulunan resmî eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 439 kadrolu İngilizce öğretmeninden kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan 228 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel çözümlenmesi, SPSS 22.00 programı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada Kolmogorov-Smirnov test istatistikleri uygulanmış ve sonuçlarda katılımcıların verdikleri cevapların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür ($p>0.05$). Bağımlı değişkenlerin etkisini test etmek amacıyla maddelere ANOVA ve t testi uygulanmıştır. Ayrıca verilerin incelenmesinde LSD (Least Significant Difference) testi uygulanmıştır. Araştırmada Cronbach Alpha değeri; 0,905 çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin %14,9’u uzaktan eğitimden memnun olduklarını, %53,9’u geliştirilmesi gerektiğini, %31,1’i memnun olmadıklarını belirtmektedirler.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Görüşleri, Uzaktan Eğitim, COVID-19 Pandemisi, İngilizce Öğretimi

¹Bu çalışma 2021 yılında Doç. Dr. Faysal ÖZDAŞ danışmanlığında yürütülmüş olan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gulershaikh @ gmail.com ORCID: 0000-0002-1094-6110 3

³Mardin Artuklu Üniversitesi, Türkiye, faysalozdas@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2261-9504

An Evaluation of English Teachers' Views On Distance Education Process

Abstract

This study aimed to determine the opinions of English teachers about distance education and to make suggestions about "distance education process". Descriptive survey model was used in the study. In the 2020-2021 academic year, 228 teachers who were reached through convenience sampling among 439 permanent English teachers working in official educational institutions (primary, secondary, high school) within the borders of Mardin province participated in the study. Statistical analysis of the data of this quantitative research was carried out with SPSS 22.00 programme. Kolmogorov-Smirnov test statistics were applied and the results showed that the answers given by the participants showed homogeneous distribution ($p>0.05$). In order to test the effect of dependent variables, ANOVA and t-test were applied to the items. Kolmogorov-Smirnova test statistics were applied and the results showed that the answers given by the participants showed homogeneous distribution ($p>0.05$). In addition, LSD (Least Significant Difference) test was applied to analyse the data. Cronbach's Alpha value was found to be 0.905. According to the results, 14,9% of the English teachers stated that they were satisfied with distance education, 53,9% stated that it should be improved and 31,1% stated that they were not satisfied.

Keywords: Distance Education, Teachers' Views, Covid-19 Pandemics, English Teaching

1. GİRİŞ

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitime bir alternatif olarak 1800'li yılların sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'nde ortaya çıkmıştır. Seçkinler arasında yer almayan, geleneksel eğitime gücü yetmeyen ya da fiziksel engelli kişilere eğitim olanağı sağlamak için tasarlanan uzaktan eğitim ilk olarak mektup çalışması olarak başladı (Pittman, 1991). Uzaktan eğitim, öğrencilerin çalışma materyallerini posta yoluyla aldıkları ve ödevleri aynı şekilde teslim ettikleri yazışma kursları olarak eğitim sisteminde kullanılmaya devam edildi. Diğer yandan, teknolojik gelişmeler, uzaktan eğitimde farklı yöntemler kullanılmasına olanak sağladı. 20. Yüzyılda radyo ve televizyon yayınları uzaktan eğitimde kullanılmaya başlandı. Bu, ses ve video tabanlı öğrenime olanak tanıyarak uzaktan eğitimin erişim alanını genişletti. Daha sonra, Birleşik Krallık Açık Üniversitesi başta olmak üzere uzaktan eğitim olanağı sunan açık üniversiteler ortaya çıktı ve basılı materyaller, yayınlar ve ara sıra yüz yüze oturumlar yoluyla daha fazla sayıda insana eğitim sunuldu (Harry & Magnus, 1993; Harry & Rumble, 1982; Keegan, 1980; McIsaac & Gunawardena, 1996).

Uzaktan eğitim, tarihi boyunca sürekli olarak yeni teknolojilere ve eğitim felsefelerine uyum sağlamış, öğrenmeyi çok çeşitli öğrenciler için erişilebilir, esnek ve etkili hale getirmeyi amaçlamıştır. Günümüzde uzaktan eğitimin gelişimi devam etmiş ve uzaktan eğitim farklı araçlar kullanılarak interaktif hâle gelmiştir. Bilgisayarlar daha erişilebilir hale geldikçe, uzaktan eğitim kurumları disket ve CD'lerde kurslar sunmaya başladı (Holmberg, 1977). İnternetin yaygınlaşması, çevrimiçi öğrenme platformlarının ve Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (LMS) gelişmesine yol açtı. Akıllı telefonların ve

tabletlerin yaygınlaşması, öğrencilerin eğitim içeriğine hareket halindeyken erişebilmelerini sağlayarak öğrenmeyi daha da esnek ve kullanışlı hale getirdi (Johnston, 2020; Rice, 2006). Birçok eğitim kurumu artık yüz yüze ve çevrimiçi unsurları birleştirerek farklı öğrenci ihtiyaçlarına hitap eden karma bir öğrenme deneyimi sunmaya başladı (Clark, 2020; Sun & Chen, 2016). Teknolojinin gelişmesi, hem uzaktan eğitimi tercih eden öğrenci sayısında hem de uzaktan eğitim hizmeti sunan eğitim kurumu sayısında pozitif yönlü bir büyümeyi teşvik etmiştir (Wallis, 2020). Mekândan bağımsız olarak eğitim almak çoğu kişinin işini kolaylaştırmış, böylelikle uzaktan eğitim dünya eğitim sisteminin ana akımlarından biri hâline gelmiştir (Bozkurt, 2019).

Çin'in Wuhan Kenti'nde ortaya çıkan ve tüm dünyada hızla yayılan virüsten etkilenen ülkelerden biri de Türkiye olmuştur. Dünya Sağlık Örgütü Kasım 2021 verilerine göre dünya genelinde 220 ülkede 254,847,065 onaylanmış vaka, 5,120,712 onaylanmış can kaybı kaydedilmiştir (WHO, 2021). Hızla yayılan bu virüsü kontrol altına alabilmek için Türkiye'de dâhil 200'e yakın ülke yüz yüze eğitime uzun süreli olarak ara vermiştir. Salgından etkilenen ülkeler eğitimin aksamaması için uzaktan eğitim sistemini uygulamaya başladılar. Okulların kapanmasına yanıt olarak The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), okulların ve öğretmenlerin öğrencilere uzaktan ulaşmasını ve eğitim kesintisini sınırlamak için uzaktan eğitim programlarını, açık eğitim uygulamalarını ve platformlarını kullanılmalarını tavsiye etti (UNESCO, 2020). Bu yüzden Türkiye Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğretmenlerin ve öğrencilerin yararlanabilmesi için mevcut programlar güncellenmiş ve yeni eğitim kanalları hizmete açılmıştır (MEB, 2020).

Bozkurt & Sharma (2020), uzaktan eğitimin her zaman eğitim için alternatif bir seçenek olduğunu, ancak salgın sürecinde acil durum uzaktan öğretimin bir zorunluluk hâline geldiğini, bu da farklı stratejiler kullanılması ve sürece farklı önceliklerle yaklaşılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Elbette, zorunlu uzaktan eğitim birçok farklı sorunun ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Engzell, Frey & Verhage (2020), salgın sürecinde öğrencilerin evden öğrenirken çok az ilerleme kaydettiği veya hiç ilerleme kaydetmediği ve uzaktan öğrenmeye daha az hazır olan ülkelerde çok daha büyük kayıplar olduğunu belirtmektedirler. Özellikle teknolojiye erişim eksikliği veya hızlı, güvenilir internet erişiminin olmaması, kırsal kesimde yaşayan ve dezavantajlı ailelerden gelen öğrencilerin eğitim almalarını engellemektedir (Daimary, 2020; Jena, 2020; Mahundu, 2020). Ayrıca pedagojik zorluklar, temelde öğretmenlerin ve öğrencilerin dijital becerilerinin eksikliği, yapılandırılmış içeriğin olmaması, öğrencilerin etkileşim ve motivasyon eksikliği ve öğretmenlerin sosyal ve bilişsel varlıklarının olmaması zorunlu uzaktan eğitiminin önemli sorunları arasında sayılmaktadır (Ferri, Grifoni & Guzzo, 2020). Öte yandan, COVID-19 salgını dünya eğitim sisteminde köklü bir değişime sebep olmuş ve geleneksel sistemden yeni bir çağa dönüşüm fırsatı ortaya çıkarmıştır. Salgın, dijital teknolojilerin eğitimde kullanılmasını hızlandırarak eğitim kurumlarının harmanlanmış öğrenmeye yöneltmiştir. Jena (2020), salgın sürecinde açık ve uzaktan eğitimde sadece niceliğin değil, aynı

zamanda niteliğin de önemli olduğunu ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin etkisi düşünüldüğünde toplumun bütün kesimleri bu sisteme ilgi göstermiştir (Tümen, 2020).

Cumhuriyet tarihi boyunca uygulanan yabancı dil politikaları ve stratejilerine rağmen araştırmalar Türkiye’de İngilizce eğitiminde ciddi problemler olduğunu belirtmektedir (Kasap, 2019; Yaman, 2018). Dünya genelinde yapılan ve aralarında İngilizce seviyesi çok düşük olan 88 ülkenin yer aldığı Standart İngilizce Testi (EF SET) sonuçlarında Türkiye 73. sırada yer almıştır (EF EPI, 2018). Yabancı dil alanında ortaya çıkan başarısız tablonun nedenlerini bulmak ve bu başarısızlığa çözüm önerileri sunmak adına birçok araştırma yapılmıştır (Karagül, Aykut & Ulu, 2020; Thoms, 2012; Ren & Li, 2011).

Türkiye’de İngilizce öğretiminin yüzyıla yakın bir geçmişi olmasına rağmen eğitsel açıdan hâlâ istenilen düzeyde olmadığı vurgulanmaktadır (Ocak & Yıldız, 2022; Sarıçoban & Öz, 2012; Sezer, 1988). Dolayısıyla Türkiye’de İngilizce dersinin, uzaktan eğitim sürecindeki durumunun incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada COVID-19 salgını sonrası zorunlu olarak uygulanan uzaktan eğitim sürecinin özellikle İngilizce öğretimi açısından verimli olup olmadığı sorgulanmıştır. Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik görüşleri ve İngilizce dersinin uzaktan eğitim sürecinde uygulanmasına yönelik ortaya çıkan sorulara cevap bulunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de COVID-19 sürecinde yüz yüze eğitim sistemine alternatif olarak kullanılmaya başlanan uzaktan eğitim sistemine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır.

1- Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi kapsamında uzaktan eğitimin yeterliliğine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?

a) İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinden memnunluk derecesi nedir?

b) İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin yeterliliğini değerlendirme derecesi nedir?

2- Uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi kapsamında İngilizce öğretmenlerin görüşleri arasında,

a) Çalıştıkları Kuruma, b) Cinsiyete, c) Yaşa, d) Mesleki Kıdeme, e) Uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamaya, f) Haftalık çevrimiçi hazırlık için harcanan zamana göre anlamlı bir fark var mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, sayısal verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinde kullanılan nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma yöntemi kalıpları ve ortalamaları bulmak, tahminlerde bulunmak, nedensel ilişkileri test etmek ve sonuçları daha geniş popülasyonlara genellemek için kullanılmaktadır. Nicel araştırma, doğal ve sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılmaktadır (Fielding & Schreier, 2001; Lazaraton, 2005).

Araştırma, İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecindeki görüşlerini belirlemeyi amaçladığından araştırmada nicel veriler tarama modeli ile elde edilmiştir. Tarama modeli, elde edilen verilerin analizi ve açıklanması sonucu ortaya çıkan yorumlama, değerlendirme ve yeni durumlara uygulanacak şekilde genellemelere varma gibi işlemlere yer vermektedir. Ayrıca, tarama modeli, çeşitli ilgi alanlarına ilişkin bilgiyi ve öngörüyü var olduğu şekilde elde etmek ve önceden tanımlanmış bir yanıtlayıcı grubundan veri toplamak için kullanılan bir araştırma modelidir. Birden çok amacı olabilir ve araştırmacılar, seçilen metodolojiye ve çalışmanın amacına bağlı olarak bunu birçok şekilde gerçekleştirebilirler (Şen, 2005; Karasar, 1995).

Çalışma Grubu

Örneklem büyüklüğü için kuramsal örneklem büyüklüğü tablosu referans alınmıştır. Örneklem büyüklüğü tablosuna göre 439 kişilik evrende %95'lik güven düzeyi ve $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi için gerekli örneklem büyüklüğünün 228 kişi olmasının uygun olduğu görülmüştür (Büyükoztürk vd, 2012). Araştırmaya 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Mardin ili sınırları içerisinde bulunan resmî eğitim kurumlarında (ilkokul, ortaokul, lise) görev yapan 439 kadrolu İngilizce öğretmeninden kolay ulaşılabılır örnekleme yoluyla ulaşılan 228 öğretmen katılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin %16,7'si ilkokulda, %61,8'i ortaokulda, %21,5'i lisede görev yapmaktadır. Cinsiyet değişkenine göre araştırmaya katılanların %21,25'i erkek, %78,5'i kadındır. Yaş değişkenine göre ölçeğe katılan öğretmenlerin %20,61'i 25 ve daha az, %68'i 26-30, %23,68'i 31-35, %18,42'si 36-40, %5,70'i 41-45, %0,43'ü 46-50, %1,31'i 51 ve üstü yaştadır. Mesleki kıdem değişkenine göre öğretmenlerin %50,4'ü 1-5, %26,3'ü 6-10, %14,5'i 11-15, %8,8'i 16 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitim değişkenine göre öğretmenlerin %37,7'sinin hizmet içi eğitim aldıkları, %62,3'ünün hizmet içi eğitim almadıkları görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın amacı doğrultusunda, verilerin toplanmasında nicel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden birisi olan ölçek kullanılmıştır (Ekiz, 2003). Nicel yaklaşım, pozitivist bir çerçeve ile ölçek araştırmasında kullanarak nedensel ilişkileri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Wazed, 2012). Nicel araştırma yönteminde kullanılan ölçüm araçları arasında soru formu, anket ve sayıları içeren sistematik ölçüm araçları bulunmaktadır (Baltacı, 2017; Seçer, 2017; Tekindal, 2009). Nicel araştırmacılar da verileri analiz etmek için matematiksel modeller ve istatistikler kullanılmaktadır. Elde edilen veriler tarafsız bir şekilde analiz edilmektedir (Christensen, Johnson & Turner, 2015; Johnson & Christensen, 2008). Uzaktan Eğitim Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” ölçeği için alanyazın taraması yapılmış ve iki bölümden oluşan toplam 42 maddelik Türkçe bir taslak ölçek geliştirilmiştir (Demir & Özdaş, 2020; Dinçer & Doğanay, 2016; Karatepe, Küçükgençay & Peker, 2020; Yıldırım, Yıldırım, Çelik & Karaman, 2014). Birinci bölüm “Kişisel Bilgiler” adı altında 6 maddeden oluşmuş ve bu maddeler betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde alma teknikleri ile analiz edilmiştir. İkinci bölüm, 23 maddeden oluşmuştur. Araştırmada kullanılan soru maddeleri, anlam bütünlüğü ve dil bilgisi yönünden dört Türkçe öğretmenin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Uzaktan Eğitim Sürecinde İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi Ölçeği'nin açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi sonucunda 5 faktörde toplanan 23 maddesine isim verilmiştir. Buna göre Faktör 1: Uzaktan eğitimde öğrenci çalışmaları, Faktör 2: Uzaktan eğitimde fırsatlar, Faktör 3: Uzaktan eğitimde derse devam, Faktör 4: Uzaktan eğitimde okul yönetimi, Faktör 5: Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları olarak isimlendirilmiştir. Ölçek maddeleri için 5'li Likert ölçeği kullanılmıştır. Ölçek dereceleri “1. Kesinlikle Katılmıyorum”, “2. Katılmıyorum”, “3. Kararsızım”, “4. Katılıyorum”, “5. Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekten elde edilen veriler elektronik ortamda “Google Form üzerinde toplanmış ve daha sonra “Microsoft Excel” dosyası üzerinden SPSS 22.00 programına aktarılarak analiz edilmiştir.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Verilerin incelenmesinde LSD (Least Significant Difference) testi uygulanmıştır. Bu test varyansların eşit olması durumunda araştırmacıların seçebileceği çoklu karşılaştırma testlerinden biridir (Kirk, 1968; Kres, 2012). Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre hangi istatistiksel analizin yapılacağını belirlenmiştir. Analiz sonucunda normallik testi yapılmıştır. Veriler tablolar hâline getirilmiş ve değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı $\alpha = ,05$ değeri üzerinden analiz edilmiştir. Ayrıca bağımlı değişkenlerin etkisini test etmek amacıyla maddelere ANOVA ve t-testleri uygulanmıştır (Baştürk, 2010). Ölçeğe katılanların sayısı göze alındığında Kolmogorov-Smirnov test istatistikleri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar neticesinde öğretmenlerin verdikleri cevapların homojen dağılım gösterdiği görülmüştür.

Tablo 1. Boyutlara Ait Normallik Analizi İstatistikleri

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Df	Sig.	İstatistik	Df	Sig.
Tüm Ort.	,054	226	,200*	,995	226	,749

*. Normal dağılan değişken.

a. Lilliefors anlamlılık düzeltmesi

*:p>0,05

Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS 22.00 paket programı ortamına alınarak ilk önce güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin güvenirliliği için Cronbach (α) Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Likert tipi tutum ölçeğinde güvenirliliği saptamak için Cronbach tarafından geliştirilmiş olan α katsayısı kullanılmıştır (Kalaycı, 2014).

Ölçekteki madde boyutları değerlendirildiğinde “Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları” boyutunda 0,899, “Uzaktan Eğitimde Fırsatlar” boyutunda 0,813, “Uzaktan Eğitimde Derse Devam” boyutunda 0,732, “Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi” boyutunda 0,906, “Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları” boyutunda 0,714 olarak elde edilmiştir. Ayrıca ölçeğin tümü değerlendirildiğinde Cronbach Alpha değeri; 0,905 çıkmıştır.

Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır. Araştırmacılar kendi iradeleriyle bu çalışmaya katkı sağladıklarını beyan etmişlerdir. 01.12.2020 tarih ve 2020/9-1 sayılı Mardin Artuklu Üniversitesinden etik kurul izini alınmış ve araştırma süresince tüm etik kurallara uyulmuştur.

3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmenlerin uzaktan eğitime dair memnuniyet dereceleri, maddelerin frekans ve yüzdelerle ifadeleri, parametrik ve parametrik olmayan istatistik analizleri sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ait yorumlar yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim ile İlgili Memnuniyet Durumu

Değişkenler	f	%
Memnunum	34	14,9
Geliştirilebilir	123	53,9
Memnun Değilim	71	31,1
Toplam	228	100

Tablo 2’de öğretmenlerin uzaktan eğitim ile ilgili memnuniyet durumu verilmektedir. Öğretmenlerin %14,9’u memnun olduklarını, %53,9’u geliştirilmesi gerektiğini, %31,1’i memnun olmadıklarını belirtmektedirler.

İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine ilişkin genel yeterlik düzeyleri ölçeğin tüm maddelerine (23 madde) verdikleri yanıtlar dikkate alınarak değerlendirilmiştir. Buna göre her bir öğretmen için ortalama yeterlik puanı belirlenmiş ve öğretmenin görev yaptığı kuruma göre karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması

Kurum	N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
İlkokul	38	2,88	0,61	Gruplar arası	0,66	2			
Ortaokul	139	2,73	0,67	Grup içi	98,89	223	0,33	0,75	,47
Lise	49	2,78	0,67	Toplam	99,56				

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre öğretmenlerin uzaktan eğitime görüşlerine ilişkin aritmetik puan ortalaması ilkökul öğretmenlerinde $\bar{X}=(2,88)$, ortaokul öğretmenlerinde $\bar{X}=(2,73)$, lise öğretmenlerinde $\bar{X}=(2,78)$ 'dir. Çalışılan kurum düzeyine göre öğretmenlerin ölçeğe verdikleri cevapların ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için varyans analizinden yararlanılmıştır.

Varyans analizi sonucuna göre uzaktan eğitime ilişkin genel yeterlikleri öğretmenlerin çalıştığı kuruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($F=0,75$, $p>0,05$).

İngilizce öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma göre uzaktan eğitim sürecine ilişkin yeterlikleri her bir alt boyut için incelenmiştir. Çalıştıkları kuruma göre İngilizce öğretmenlerinin yeterlik alt boyut puanları varyans analizi ile karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Çalıştıkları Kuruma Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik Alt Boyutlarının İncelenmesi

Uzaktan Eğitim Yeterlilik Alt boyutları	Çalıştığı Kurum	N	\bar{X}	SS	F (df=2; 223)	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	İlkokul	38	2,35	0,81	0,58	,55
	Ortaokul	139	2,22	0,84		
	Lise	49	2,34	0,81		
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	İlkokul	38	4,0	0,57	0,81	,44
	Ortaokul	139	3,8	0,91		
	Lise	49	3,9	0,75		
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	İlkokul	38	2,36	1,02	2,80	,58
	Ortaokul	139	2,00	0,84		
	Lise	49	1,95	0,87		
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetim	İlkokul	38	3,42	1,19	1,37	,25
	Ortaokul	139	3,19	1,26		
	Lise	49	2,96	1,30		
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	İlkokul	38	2,93	0,97	0,08	,92
	Ortaokul	139	3,01	1,01		
	Lise	49	2,99	1,13		

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin çalıştıkları kurumlara göre uzaktan eğitime ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları çalıştıkları kurumlara göre incelenmiş, öğretmen algıları

arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları hariç ölçeğin diğer alt boyutlarında ilkokullarda çalışan öğretmenlerin puan ortalamaları ortaokul ve liselerde çalışan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksektir. Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutunda ise ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyetine göre uzaktan eğitime ilişkin yeterlikleri hem toplam ölçek puanlarına göre hem de alt boyutlara göre incelenmiştir. Tablo 5'te Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik puanları cinsiyete göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterliklerinin T-Testi ile Karşılaştırılması

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	SD	p
Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlikler (tüm ölçek)	Erkek	47	2,60	0,67	-1,93	224	0,54
	Kadın	179	2,81	0,65			

Tablo 5 incelendiğinde, cinsiyete göre öğretmenlerin ölçeğin genel boyutunda “Uzaktan Eğitime” ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması kadın öğretmenlerde $\bar{X}=(2,81)$ iken erkek öğretmenlerde $\bar{X}=(2,60)$ 'tır. Dolayısıyla kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark yoktur ($t=-1,93$, $p>0,05$). Tablo 6'da Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik alt boyut puanları cinsiyete göre karşılaştırılmıştır.

Tablo 6. Uzaktan Eğitime İlişkin Yeterlik Alt Boyut Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	SD	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	Erkek	47	2,15	0,79	-1,13	224	,25
	Kadın	179	2,3	0,84			
Uzaktan eğitimde fırsatlar	Erkek	47	3,60	1,01	-2,91	224	,004*
	Kadın	179	3,99	0,78			
Uzaktan eğitimde derse devam	Erkek	47	2,00	0,81	-0,49	224	,62
	Kadın	179	2,07	0,91			
Uzaktan eğitimde okul yönetimi	Erkek	47	2,93	1,27	-1,49	224	,13
	Kadın	179	3,24	1,26			
Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları	Erkek	47	2,87	1,08	-0,93	224	,55
	Kadın	179	3,02	1,01			

*:p<0,05

Tablo 6'da öğretmenlerin cinsiyete göre uzaktan eğitime ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre incelenmiş, fırsatlar alt boyutu hariç ölçeğin diğer alt boyutlarında öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Bu bölümde, yaş kategorilerine göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin yeterlikleri ile ilgili istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Tablo 7. Yaşa Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime Yeterlikleri (Tüm Boyutlar)

Yaşlar	N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
25 ve daha az	47	2,84	0,74	Gruplar arası Grup içi Toplam	4,03 95,53 99,56	4 221 225	1,00 0,43	2,33	,050
26-30	68	2,88	0,62						
31-35	54	2,56	0,66						
36-40	40	2,84	0,54						
41 ve üstü	17	2,63	0,75						
Toplam	226	2,77	0,66						

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin yaşa göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 25 ve daha az olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,84)$; 26-30 yaş arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,88)$; 31-35 yaş arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,56)$; 36-40 yaş arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,84)$; 41 ve üstü olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,63)$ 'tür. Tablo 6 incelendiğinde, yaşa göre öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin genel aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark yoktur ($F=2,33$, $p>0,05$).

Yaşa göre öğretmenlerin her bir alt boyut için Uzaktan Eğitim Yeterlik puanları varyans analizi ile karşılaştırılmış olup sonuçlar Tablo 8'de özetlenmiştir.

Tablo 8. Yaşa Göre Öğretmenlerin Alt Boyutlar Bazında Uzaktan Eğitim Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Yaşlar	N	Ortalama	SS	F (df=4; 221)	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	25 ve daha az	47	2,84	0,74	1,41	,22
	26-30	68	2,88	0,62		
	31-35	54	2,56	0,66		
	36-40	40	2,84	0,54		
	41 ve üstü	17	2,63	0,75		
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	25 ve daha az	47	3,91	0,75	1,42	,22
	26-30	68	3,94	0,81		
	31-35	54	3,75	1,05		
	36-40	40	4,13	0,57		
	41 ve üstü	17	3,72	0,82		
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	25 ve daha az	47	2,00	1,00	1,38	,23
	26-30	68	3,94	0,96		
	31-35	54	3,75	0,69		
	36-40	40	4,13	0,72		
	41 ve üstü	17	3,72	1,13		
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	25 ve daha az	47	3,26	1,3	1,28	,27
	26-30	68	3,23	1,19		
	31-35	54	2,87	1,28		
	36-40	40	3,43	1,27		
	41 ve üstü	17	3,08	1,32		
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	25 ve daha az	47	3,21	0,99	2,66	,03*
	26-30	68	3,15	0,96		
	31-35	54	2,66	1,10		
	36-40	40	3,02	0,90		
	41 ve üstü	17	2,76	1,22		

*:p<0,05

Tablo 8’de öğretmenlerin yaşlarına göre uzaktan eğitime ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları yaşlarına göre incelenmiş, uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutu hariç öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutunda 31-35 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamaları 25 ve üzeri ve 26-30 yaş arası öğretmenlerin puan ortalamalarından daha düşük olduğu görülmüştür.

Bu bölümde öğretmenlerin mesleki kıdemine göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine ait verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Tablo 9. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin İstatistikleri (Tüm Boyutlar)

Mesleki Kıdem	N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
1-5	113	2,79	0,66	Gruplar arası	0,45	3	0,15	0,34	,79
6-10	60	2,79	0,72	Grup içi	99,10	222	0,44		
11-15	33	2,74	0,54	Toplam	99,58	225			
16 yıl ve üstü	20	2,64	0,67						

Tablo 9 incelendiğinde, mesleki kıdeme göre öğretmenlerin, ölçeğin genel boyutunda uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 1-5 yıl arası olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,79)$; kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,79)$; kıdemi 11-15 yıl olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,74)$; kıdemi 16 yıl ve üstü olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,64)$ ’tür. Tablo 9 incelendiğinde grupların aritmetik puan ortalamaları arasında bir farklılık olmasına rağmen bu farklılık $p=(0,79)$ değerine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tablo 10. Mesleki Kıdeme Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yeterlikleri Alt boyutlarına İlişkin İstatistikler

Alt Boyutlar	Mesleki Kıdem	N	Ortalama	SS	F (df=3; 222)	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	1-5	113	2,29	0,86	0,29	,82
	6-11	60	2,31	0,82		
	11-15	33	2,17	0,73		
	16 yıl ve üst	20	2,19	0,86		
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	1-5	113	3,89	0,77	0,80	,49
	6-11	60	3,93	1,04		
	11-15	33	4,05	0,68		
	16 yıl ve üst	20	3,69	0,71		
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	1-5	113	2,07	0,91	0,77	,97
	6-11	60	2,07	0,91		
	11-15	33	2,00	0,69		
	16 yıl ve üst	20	2,01	1,06		
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	1-5	113	3,31	1,30	0,71	,54
	6-11	60	3,02	1,23		
	11-15	33	3,42	1,23		
	16 yıl ve üst	20	3,15	1,22		
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	1-5	113	3,09	0,99	1,66	,17
	6-11	60	3,06	1,15		
	11-15	33	2,73	0,87		
	16 yıl ve üst	20	2,70	1,02		

Bu bölümde öğretmenlerin hizmeti içi eğitim alma durumuna göre uzaktan eğitime ilişkin görüşlerine ait verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Tablo 11. Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Algıları Arasındaki Farklılığa İlişkin T-Test Sonuçları

Boyut	Hizmet İçi Alma	N	Ortalama	SS	t	df	p																																												
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	Evet	86	2,35	0,93	1,11	224	0,265																																												
	Hayır	140	2,22	0,76				Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	Evet	86	4,12	0,74	3,07	224	0,002	Hayır	140	3,78	0,86	Uzaktan Eğitimde Derse Devam	Evet	86	2,10	0,94	0,67	224	0,502	Hayır	140	2,02	0,85	Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	Evet	86	3,22	1,26	0,36	224	0,714	Hayır	140	3,15	1,27	Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	Evet	86	4,12	0,74	3,07	224	0,002																																												
	Hayır	140	3,78	0,86				Uzaktan Eğitimde Derse Devam	Evet	86	2,10	0,94	0,67	224	0,502	Hayır	140	2,02	0,85	Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	Evet	86	3,22	1,26	0,36	224	0,714	Hayır	140	3,15	1,27	Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203	Hayır	140	2,92	0,97								
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	Evet	86	2,10	0,94	0,67	224	0,502																																												
	Hayır	140	2,02	0,85				Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	Evet	86	3,22	1,26	0,36	224	0,714	Hayır	140	3,15	1,27	Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203	Hayır	140	2,92	0,97																				
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	Evet	86	3,22	1,26	0,36	224	0,714																																												
	Hayır	140	3,15	1,27				Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203	Hayır	140	2,92	0,97																																
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	Evet	86	3,10	1,11	1,27	224	0,203																																												
	Hayır	140	2,92	0,97																																															

Tablo 11’de öğretmenlerin puan ortalamaları hizmeti içi eğitim alma durumuna göre incelenmiş, uzaktan eğitimde fırsatlar alt boyutu hariç öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimde fırsatlar alt boyutunda hizmeti içi eğitim alan öğretmenlerin puan ortalamaları hizmeti içi eğitim almayan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür ($t=3,07$, $p<0,05$).

Bu bölümde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik haftalık hazırlık sürelerine ilişkin verilerin istatistiksel analizleri yapılmıştır.

Tablo 12. Öğretmenlerin Haftalık Çevrimiçi Hazırlık Sürelerine Yönelik İlişkin İstatistikler

Haftalık Hazırlık Süresi	N	\bar{X}	SS	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler ortalaması	F	p
2 ve daha az	54	2,78	0,69	Gruplar arası	2,53	3	0,84	1,93	,12
3-5 saat	102	2,81	0,59	Grup içi	97,03	222	0,43		
6-8 saat	24	2,94	0,65	Toplam	99,56	226			
9 ve üstü saat	46	2,58	0,75						

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin haftalık çevrimiçi hazırlık süresine yönelik ölçeğin genel boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik puan ortalaması 2 ve daha az saat olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,7)$; hazırlık süresi 3-5 saat olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,81)$; hazırlık süresi 6-8 saat olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,94)$; hazırlık süresi 9 ve üstü olan öğretmenlerde $\bar{X}=(2,58)$ ’dir. Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin, haftalık çevrimiçi hazırlık süresine ilişkin ölçeğin genel boyutuna yönelik görüşlerinin aritmetik puan ortalamaları arasında bir farklılık olmasına rağmen bu farklılık $p=(0,12)$ değerine göre istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0,05$).

Tablo 13. Öğretmenlerin Çevrimiçi Hazırlık Sürelerine Göre Uzaktan Eğitim Yeterlikleri Alt Boyutlarına İlişkin İstatistikler

Alt Boyutlar	Hazırlık Süresi (saat)	N	Ortalama	SS	F (df=3; 221)	p
Uzaktan Eğitimde Öğrenci Çalışmaları	2 ve daha az	54	2,31	0,84	0,90	,44
	3-5	102	2,29	0,76		
	6-8	24	2,41	0,89		
	9 ve üstü	46	2,10	0,91		
Uzaktan Eğitimde Fırsatlar	2 ve daha az	54	3,81	0,99	2,02	,11
	3-5	102	3,98	0,68		
	6-8	24	4,16	0,59		
	9 ve üstü	46	3,73	0,99		
Uzaktan Eğitimde Derse Devam	2 ve daha az	54	2,12	0,94	0,25	,85
	3-5	102	2,01	0,79		
	6-8	24	2,12	1,11		
	9 ve üstü	46	2,03	0,93		
Uzaktan Eğitimde Okul Yönetimi	2 ve daha az	54	3,21	1,31	0,75	,51
	3-5	102	3,26	1,26		
	6-8	24	3,20	0,97		
	9 ve üstü	46	3,93	1,35		
Uzaktan Eğitimde Ödev Çalışmaları	2 ve daha az	54	3,00	0,99	3,95	,009
	3-5	102	3,12	0,94		
	6-8	24	3,27	1,14		
	9 ve üstü	46	3,56	1,08		

*:p<0,05

Tablo 13'te öğretmenlerin haftalık çevrimiçi hazırlık süresine yönelik ölçeğin genel boyutuna ilişkin görüşleri incelenmiştir. Öğretmenlerin puan ortalamaları incelenmiş, uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutu hariç öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin algıları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları alt boyutunda haftalık çevrimiçi hazırlık süresi 9 saat ve üstü olan öğretmenlerin puan ortalamaları 3-5 saat ve 2 saat ve daha az olan öğretmenlerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin COVID-19 salgını süresince uygulanan zorunlu uzaktan eğitime yönelik memnuniyet dereceleri araştırılmıştır. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin %14,9'unun uzaktan eğitimden memnun oldukları, %53,9'unun uzaktan eğitimin geliştirilmesi gerektiği belirttikleri ve %31,1'inin uzaktan eğitimden memnun olmadıkları sonucu elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu uzaktan eğitim sistemi uygulamalarından memnun olmadıklarını göstermektedir. Bu sonucun sebeplerinde biri, öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemine hazırlıksız yakalanmaları olabilir. Benzer araştırmalarda da zorunlu uzaktan eğitim sürecinde İngilizce dersinin uygulanması açısından yeterli olmadığını ve uzaktan eğitim uygulamasının geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kamal vd, 2021; Moser, Wei ve Brenner, 2021; Karataş & Tuncer, 2020; Rahayu & Wirza, 2020; Saykili, 2018). Erarslan (2021), araştırmasında, uzaktan eğitim sürecinde İngilizce öğretiminin hazırlık eksikliği, planlama eksikliği ve pedagojik faktörler nedeniyle istenilen sonuçları vermediği sonucuna varmıştır. Başka bir araştırmada (Şanlı, 2021) İngilizce öğretmenlerinin, uzaktan eğitimi

verimsiz bulduklarını, öğrencilerin dikkat ve katılımının istenilen düzeyde olmadığını ve öğretim süresini yeterli bulmadıklarını belirtmiştir.

İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinin yeterliliğine ilişkin görüşleri ortalamasının kararsızım düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi uygulamaları hususunda kendilerini yetersiz gördüklerini göstermektedir. Bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’deki öğretmenler de uzaktan eğitim sistemine hazırlıksız yakalanmışlardır. Uzaktan eğitim sisteminde uygulanan yöntem, teknik ve uzaktan eğitim araçları hazırlık gerektirmektedir. Bu hazırlık olmadan öğretmenlerin sistemi uygulaması böyle bir genel görüşün ortaya çıkmasına sebebiyet vermiş olabilir.

Araştırmada ayrıca İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri arasında çalıştıkları kuruma, cinsiyete, yaşa, mesleki kıdeme, uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alıp almamaya ve haftalık çevrimiçi hazırlık için harcanan zamana göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma kapsamında ölçeğin boyutları incelendiğinde okul türü değişkeni açısından öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Parmaksız ve Sıcak (2015) ve Schifter (2002), yaptıkları benzer araştırmalarda öğretmenlerin görüşleri arasında, okul türü değişkenine göre anlamlı bir fark bulmamışlardır. Araştırmada ilkökulda, ortaokulda ve lisede görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algıları arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının, öğretmenlerin benzer yöntemleri ve uygulamaları kullanmalarına bağlı olabileceği sonucu çıkmaktadır.

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri tüm boyutlar bakımından incelendiğinde cinsiyete göre istatistiksel açıdan bir fark olmadığı görülmektedir. Cinsiyete göre uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri arasında anlamlı farkın olmadığı benzer araştırmalarda da görülmüştür (Karaca vd., 2021; Gündüz & İşman, 2018; Gündüz, 2013). Öte yandan “Uzaktan eğitimde fırsatlar” alt boyutuna yönelik olarak kadın ve erkek öğretmenlerin görüşleri arasındaki fark anlamlıdır. “Uzaktan eğitimde fırsatlar” alt boyutuna ilişkin olarak kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Araştırmada kadın öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olmasının velilerle daha fazla iletişim içinde bulunmaları ve derslerde farklı yöntem ve teknikler kullanmaya daha yatkın olmalarından kaynaklı olabileceği sonucu çıkarılabilir.

Uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde yaş değişkenine göre istatistiksel açıdan bir fark bulunmamıştır. Görüş ortalamalarının kararsızım düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, farklı yaş gruplarındaki bütün öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Uzaktan eğitimde yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Jung & Hong, 2014; Richardson & Long, 2003). Aksoğan & Meral (2020), yaş faktörünün uzaktan eğitime ilişkin görüşleri etkilemediği belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim alanında yapılan araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Gök, 2017; Orhan, 2016; Gök, 2011; Schifter, 2002). Öte yandan, araştırmanın üçüncü boyutunda yaşa göre öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeyleri incelenmiş araştırma alt

boyutlarından “Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları” alt boyutuna ilişkin olarak 25 yaş ve üzeri ve 26-30 yaş arası öğretmenlerin 31-35 yaş arası öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü boyutunda mesleki kıdeme göre öğretmenlerin uzaktan eğitim algı düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesine mesleki kıdem değişkeni açısından uzaktan eğitimin yeterliliğine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu sonuca göre, farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi uygulamalarına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir. Kurnaz ve diğerleri (2020), yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının kıdem boyutunda farklılık göstermemesi, öğretmenlerin uzaktan eğitim deneyiminin aynı düzeyde olmasıyla ilgili olabileceği varsayılabılır.

Araştırma kapsamında uzaktan eğitimde öğretmen görüşlerinin uzaktan eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim alma değişkenine göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Ölçeğin tüm boyutları incelendiğinde öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Öte yandan, “uzaktan eğitimde fırsatlar” alt boyutuna ilişkin olarak hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim almayan öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin görüşlerinin olumlu olma sebebinin, aldıkları hizmet içi eğitim nedeniyle uzaktan eğitim alanında daha fazla bilgi, beceri ve deneyime sahip olmaları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin haftalık çevrimiçi hazırlık için harcadıkları zamana göre uzaktan eğitim algı düzeyleri incelenmiş ve boyutlar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan “Uzaktan eğitimde ödev çalışmaları” alt boyutunda haftalık çevrimiçi hazırlık süresi değişkeni açısından öğretmenlerin uzaktan eğitim algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırmada haftalık çevrimiçi hazırlık süresi dokuz ve üzeri saat olan öğretmenlerin uzaktan eğitim algılarının daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin uzaktan eğitime hazırlık için harcadıkları zamanla ilgili olabileceği, uzaktan eğitimde çevrimiçi dersler için uygulayacakları yöntemler için daha fazla araştırma yaptıkları ve daha fazla bilgi edindikleri sonucu çıkarılmaktadır.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde öğrenci çalışmalarını değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri “katılmıyorum” şeklinde olduğu görülmüştür. Ekici (2003), uzaktan eğitim sürecinde bireylerin öğrenme stillerinin dikkate alınmasının eğitim-öğretim açısından büyük önem teşkil ettiğini vurgulamaktadır. Araştırmada uzaktan eğitimin öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme ortamı sunmadığı söylenebilir. Bu bulgulara göre İngilizce öğretmenleri, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime kıyasla verimsiz olduğunu ve öğrencilerin yüz yüze eğitimde daha aktif olduklarını düşündükleri görülmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde fırsatlar değerlendirme boyutuna ilişkin görüşleri “katılıyorum” şeklinde olduğu görülmüştür. Bu sonuç, öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemi

uygulamalarına benzer şekilde katıldıklarını göstermektedir. Bakioğlu & Can (2007), uzaktan eğitimde kullanılan işitsel ve görsel içeriklere daha çok yer verilmesinin öğrencilere etkili geri dönütler sunacağını belirtmişlerdir. Al & Madran (2004), uzaktan eğitim sisteminde ders içeriğinin uygun ve sağlam bir yapıya sahip olması gerektiğini ayrıca uzaktan eğitim sisteminin içeriklerinin güncellenmesinin beraberinde önemli avantajlar sunacağını bildirmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin İngilizce dersinde görsel ve işitsel birçok farklı kaynaktan faydalanmalarına olanak sağlaması uzaktan eğitimin olumlu taraflarından biri olmuştur (Karataş & Tuncer, 2020) Benzer bir araştırma öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik zaman ve mekân esnekliği sağlama, dersleri sonradan tekrar izleme olanağı sunma, kişisel öğrenmeye yardımcı olma, rahatlık, kaynak çeşitliliği sunma ve anında dönüt alma/verme gibi olumlu görüşler bildirdikleri sonucuna varmıştır (Çoban & Vardar, 2021).

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde derse devam boyutuna ilişkin görüşleri “katılmıyorum” olarak belirlenmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenler, uzaktan eğitimde öğrencilerin yüz yüze eğitime oranla fırsat eşitsizliği ve ilgisizliğe bağlı olarak daha fazla devamsızlık yaptığını, derse geç bağlandığını ya da hiç katılmadığını ve derslerde birebir aktif olmadığını vurguladıkları görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenler uzaktan eğitimin öğrencilerin devamsızlık sorununu büyük oranda artırdığını belirtmişlerdir. Bakioğlu & Çevik’e (2020) göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar arasında öğrencilerin derse katılımının düşük olması yer almaktadır. Balaman & Hanbay (2021), öğrencilerin derse devam durumlarının uzaktan eğitimin önemli problemleri arasında olduğu sonucuna varmışlardır. Şanlı (2021), araştırmasında İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar arasında öğrencilerin derse katılımının düşük olmasının yer aldığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde okul yönetimi boyutuna ilişkin görüşleri “kararsızım” şeklinde olmuştur. Araştırmanın bu alt boyutu, uzaktan eğitimde okul yönetiminin öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki çalışmalarını takdir etmesi ve uzaktan eğitimde öğretmenlerin desteklemesi ile ilgilidir. Buna göre, öğretmenlerin okul yönetimlerinden yeterli düzeyde olamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma sonucunun bu şekilde çıkmasının bir sebebi de okulların sahip olduğu sınırlı imkanlarla da ilgili olabilir. Akyavuz & Çakın (2020), uzaktan eğitimde okul yöneticilerinin çeşitli sorunlar yaşadığını ve bu sorunların; iletişim eksikliği, teknik yetersizlik, bilgi eksikliği, öğretmenlerin ilgisizliği ve planlama eksikliği şeklinde olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmada İngilizce öğretmenleri, uzaktan eğitimde okul yönetiminin destekleyici olup olmadığına ilişkin kararsız olma sebeplerinin sürecin henüz yeni olması, öğretmenlerin okula gitmemeleri ve sürece yönelik okul yönetiminin de yeteri kadar deneyime sahip olmaması olarak gösterilebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödev çalışmaları boyutuna ilişkin görüşleri “kararsızım” şeklinde olduğu görülmüştür. Araştırmanın bu alt boyutu, uzaktan eğitimde ödev verme, ödev kontrolü ve ödevlendirme için kullanılan teknoloji tabanlı uygulamaların güvenliği ile ilgilidir. Öğretmenlerin bu konuda kararsız düzeyinde görüş belirtmeleri uzaktan eğitim sürecindeki ödevlendirmenin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. Araştırmalar, yüz yüze veya uzaktan eğitimde verilen ödevlere ait

geri bildirim önemine vurgu yapmaktadırlar (Ypsilandis, 2002). Araştırmada, öğretmenlerin uzaktan eğitimde ödev vermenin ve verilen ödevleri kontrol etmenin kolay olup olmadığına ilişkin kararsız olma sebepleri arasında öğrencilerin ödevlere ulaşabilmeleri için kendilerine ait teknolojik araçlara sahip olmamaları, öğrencilerin ödevlere yönelik ilgisizliği, velilerin ödevleri yapma konusunda öğrencileri teşvik etmeyişi ve öğrencilerden geri dönüt alamamaları gösterilebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler dikkate alınabilir.

- Tüm öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler uzman kişilerce verilmeli, öğretmenler eğitim sürecini nasıl yönetmeleri gerektiği konusunda bilgilendirilmelidirler.
- Uzaktan eğitim konusunda velilere yönelik eğitim desteği sağlanmalıdır. Öğrencilere ders takibi, ödevlendirme ve bireysel çalışmalarına yönelik olarak gerekli desteği sunabilecek bilgilendirmeler yapılmalıdır.
- Uzaktan eğitime uygun bir müfredat oluşturulmalı ve uygulanmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Aksoğan, M., & Duman, M. Ç. (2020). A Research On Academician Opinions On Distance Education In The COVID-19 Process. *NATURENGS MTU Journal of Engineering and Natural Sciences, Malatya Turgut Ozal University*. Special Issue. 38-49.
- Akyavuz, E. K., & Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15(4)*, 723-737.
- Al, U., & Madran, R. O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar. *Bilgi Dünyası, 5(2)*, 259-271.
- Bakioğlu, A. & Ertuğ C. (2007). Uzaktan Öğretim Öğrencilerinin TV Ders Programları Bağlamında Yönetimi Değerlendirmeleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 25*, 17-33.
- Bakioğlu, B., & Çevik, M. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies, 15(4)*, 109-129.
- Balaman, F., & Hanbay Tiryaki, S. (2021). Corona Virüs (Covid-19) Nedeniyle Mecburi Yürütülen Uzaktan Eğitim Hakkında Öğretmen Görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 10(1)*, 52-84.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1)*, 231-274.
- Baştürk, S. (2010). Uygulama Öğretmenlerine Göre Okul Deneyimi Grubu Dersleri ve Öğretmen Adayları. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(4)*, 869-894.
- Bozkurt, A. & Sharma, R. (2020). Emergency Remote Teaching in a Time Of Global Crisis Due To Coronavirus Pandemic. *Asian Journal of Distance Education, 15*. i-vi.10.5281/zenodo.3778083.
- Bozkurt, A. (2019). From distance education to open and distance learning: A holistic evaluation of history, definitions, and theories. In *Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism* (pp. 252-273). IGI Global.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). Örneklem yöntemleri.
- Christensen, B, L., Johnson, R, B. & Turner, L, A. (2015). Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz. (Çev Ed.Ahmet Aypay) Ankara: Anı yayıncılık
- Clark, J. T. (2020). Distance education. In *Clinical engineering handbook* (pp. 410-415). Academic Press.
- Çoban, B. T., & Vardar, A. K. (2021). Evaluation of Distance English Language Teaching Education during COVID-19 Pandemic from the Perspectives of ELT Student Teachers and Their Instructors. *Journal of Pedagogical Research, 5(3)*, 198-220.
- Daimary, P., (2020). E-Learning in Schools During COVID-19 Pandemic in Rural Areas. *International Journal Of Management, 11(10)*, 659-664.

- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 Sürecindeki Uzaktan Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim, 273-292. Doi: 10.37669/Milliegitim.775620
- Dinçer, S., ve Doğanay, A. (2016). Öğretim Materyali'ne İlişkin Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) Türkçe Uyarlama Çalışması. *İlkogretim Online*, 15(4).
- EF English Proficiency Index. (2018). Retrieved from <https://www.ef.com/>
- Ekici, G. (2003). Uzaktan Eğitim Ortamlarının Seçiminde Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (24)
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojiler, Ankara: Anı Yayıncılık
- Engzell, P., Frey, A., & Verhagen, M. D. (2020). Learning Inequality During the COVID-19 Pandemic.
- Erarslan, A. (2021). English language teaching and learning during Covid-19: A global perspective on the first year. *Journal of Educational Technology & Online Learning*, 4(2), 349-367
- Ferri, F., Grifoni, P., & Guzzo, T. (2020). Online Learning and Emergency Remote Teaching: Opportunities and Challenges in Emergency Situations. *Societies*, 10(4), 86. doi:10.3390/soc10040086
- Fielding, N., & Schreier, M. (2001, February). Introduction: On the compatibility between qualitative and quantitative research methods. In *Forum Qualitative Sozialforschung/forum: qualitative social research* (Vol. 2, No. 1).
- Gök, B. (2011). Uzaktan Eğitimde Görev Alan Öğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim Algısı (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.
- Gök, B. (2017). Üniversitelerde Uzaktan Eğitim Programlarının Hizmet Kalitesi ve Etkinliğinin Değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.
- Gündüz, A. Y. (2013). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Algısı (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi
- Gündüz, A. Y., & İşman, A. (2018). Pre-Service Teachers' Perception Of Distance Education. *Tojet: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 17(1).
- Harry, K., & Rumble, G. (1982). *The Distance Teaching Universities*. New York: St. Martin's Press.
- Harry, K., D., & Magnus, J. (1993). *Distance Education: New Perspectives*, London: Routledge.
- Holmberg, B. (1977). *Distance education: A survey and bibliography*.
- İnan Karagül, B., Aykut, C., & Ulu, B. (2020). Analysis of Articles and Theses on Discourse of English as a Foreign Language Classrooms Published Between the Years of 2010 and 2019 in Turkey. *Turkish Studies*, 15, 1–13.
- Jena, P. K. (2020). Impact of Pandemic COVID-19 on Education in India. Doi:10.31235/osf.io/2kasu

- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2008) Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches. 3rd Edition, Sage Publications, Inc., Lose Angeles.
- Johnston, J. P. (2020). Creating better definitions of distance education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 23(2), 1-6.
- Jung, J., Horta, H., & Postiglione, G. A. (2021). Living in uncertainty: the COVID-19 pandemic and higher education in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 1-14.
- Kalaycı, S. (2014). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Kamal, M. I., Zubanova, S., Isaeva, A., & Movchun, V. (2021). Distance learning impact on the English language teaching during COVID-19. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7307-7319.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of social and humanities sciences research*, 7(53), 1262-1274.
- Kasap, S. (2019). Akademisyenlerin Gözünden Türkiye’deki İngilizce Eğitimi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1032-1053.
- Keegan, D. (1980). On Defining Distance Education. *Distance Education*, 1(1), 13-36.
- Kirk, R., E. (1968). *Experimental Design Procedures for The Behavioral Sciences*. Belmont: Brooks/Cole
- Kres, H. (2012). *Statistical Tables For Multivariate Analysis: A Handbook With References To Applications*. Springer Science & Business Media.
- Kurnaz, A, Kaynar, H, Şentürk Barışık, C. ve Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 293-232.
- Lazaraton, A. (2005). *Quantitative research methods. In Handbook of research in second language teaching and learning*. Routledge.
- Mahundu, G. F. (2020). COVID-19 Disease Pandemic Lockdown: Schools Closure and Students E-Learning Options in Tanzania. *SSRN Electronic Journal*. Doi:10.2139/ssrn.3698554
- McIsaac, M.S. & Gunawardena, C.N. (1996). Distance Education. In D.H. Jonassen, ed. *Handbook Of Research For Educational Communications and Technology: A Project Of The Association For Educational Communications and Technology*. 403-437. New York: Simon & Schuster Macmillan
- MEB. (2020). *Eba,Canlı Ders,EBATV,Akademik Destek,Mesleki Gelişim,Eğitim Bilişim Ağı*. EBA,Canlı Ders,EBATV,Akademik Destek,Mesleki Gelişim,Eğitim Bilişim Ağı. Retrieved November 10, 2020, from <https://www.eba.gov.tr/>.
- Orhan, A. (2016). *Uzaktan Eğitimle Yürütülen Yabancı Dil Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (Cıpp) Modeli ile Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora tezi. Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.

- Parmaksız, R., & Sıcak, A. (2015). Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Öğretmen Görüşleri, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4) 187-212.
- Pittman, V. (1991). Rivalry for respectability: Collegiate and Proprietary Correspondence Programs. In *Second American Symposium On Research in Distance Education*. University Park, PA: Pennsylvania State University.
- Ren, H., & Li, Y. (2011). A Comparison Study on the Rhetorical Moves of Abstracts in Published Research Articles and Master's Foreign-language Theses. *English Language Teaching*, 4(1), 162. doi:10.5539/elt.V4n1p162
- Rice, K. L. (2006). A comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, 38(4), 425-448.
- Richardson, J. T., & Long, G. L. (2003). Academic Engagement And Perceptions of Quality in Distance Education. *Open Learning: The Journal Of Open, Distance And E-Learning*, 18(3), 223-244.
- Schifter, C. (2002). Perception Differences About Participating in Distance Education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 5(1), 1-15.
- Seçer, İ. (2017). *SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi Analiz ve Raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezer, A. (1988). Çağdaş Gelişmeler Işığında Türkiye'de Eğitim Fakültelerinin Yeri ve Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 183-189.
- Sun, A. & Chen, X. (2016) Online Education and Its Effective Practice: A Research Review. *Journal of Information Technology Education: Research*, 15, 157-190. <http://www.informingscience.org/Publications/3502> <https://doi.org/10.28945/3502>
- Şanlı, Ö. (2021). English Teachers' Views on Distance Education in the COVID-19 Pandemic Process. *Education Quarterly Reviews*, 4(1), 339-353.
- Şen, Ü. S. (2005). Sanat Eğitiminde Bilimsel Araştırma Yöntemlerinin Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 343-360.
- Tekindal, S. (2009). *Duyuşsal Özelliklerin Ölçülmesi için Araç Oluşturma*. Ankara: Pegem akademi
- Thoms, J. J. (2012). Classroom Discourse in Foreign Language Classrooms: A Review of the Literature. *Foreign Language Annals*, 45(1). 8-27. Doi:10.1111/j.1944-9720.2012.01177.x
- Tümen A. S. (2020). Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim çalışmalarıyla ilgili İngilizce öğretmenlerinin görüşleri (bir odak grup tartışması). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 21, 679-676.
- Wallis, L. (2020). *Quality Information, Informed Choices*. Retrieved October 24, 2020, from <https://www.qualityinfo.org/-/growth-in-distance-learning-outpaces-total-enrollment-growth>
- Wazed, S. (2012). Gender and Social Exclusion/Inclusion: A Study of Indigenous Women in Bangladesh. Doctoral Dissertation. University of Birmingham, Birmingham.

- World Health Organization. (November 18, 2021). *Who coronavirus (COVID-19) dashboard*. World Health Organization. Retrieved from <https://covid19.who.int/>.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye’de İngilizce Öğrenmek: Zorluklar ve Fırsatlar” *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 11, 161-175.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Perception Of Distance Education Students About Distance Education: A Scale Development Study. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3(3), 365-370.
- Ypsilandis, G. S. (2002). Feedback in Distance Education. *Computer Assisted Language Learning*, 15 (2), 167-181

Extended Abstract

Distance education which first started as a correspondence program emerged in the United States in the late 1800s as an alternative to traditional education. Distance education, designed to provide educational opportunities for those who were not among the elite, who could not afford traditional education, or who were physically disabled (McIsaac & Gunawardena, 1996). Distance education has traditionally been defined as instruction given through written or electronic means of communication to individuals who are engaged in planned learning at a different place or time than the educator or trainers. However, emerging technological developments allow educators to conceptualize the idea of education and lifelong learning and to gradually overcome the traditional definition of distance education. Since the early 1980s, the development of technology has encouraged a positive growth in both the number of students who prefer distance education and the number of universities offering distance education services (Wallis, 2020). Distance education by correspondence has been replaced by video and audio communication, which allows for a faster and more active education (Harry & Rumble, 1982).

The Republic of Turkey has been one of the countries affected by the virus that emerged in the city of Wuhan, China and spread rapidly all over the world. According to the World Health Organization November 2021 data, 254,847,065 confirmed cases and 5,120,712 confirmed deaths were recorded in 220 countries around the world (WHO, 2021). To control this rapidly spreading virus, nearly 200 countries, including Turkey, have decided to distance education and suspended face-to-face education for a long time. Educational institutions at all levels had to switch to distance education. Therefore, the existing programs have been updated by the Ministry of National Education for the benefit of teachers and students and new education channels have been put into service (MEB, 2020).

Bozkurt and Sharma (2020) emphasize that distance education is always an alternative and flexible option for education, but emergency distance education has become a necessity during the epidemic process, which means that different strategies should be used and the process should be approached with different priorities. Of course, compulsory distance education gives rise to many different problems. Engzell, Frey, and Verhagen (2020) stated that there were much greater losses in countries where students made little or no progress while learning from home during the epidemic and were less ready for distance learning. In particular, the lack of access to technology or the lack of fast, reliable internet access prevented students from rural areas and disadvantaged families from receiving education (Daimary, 2020; Jena, 2020; Mahundu, 2020).

Since the first years of the Republic, Turkey has given importance to English education to adapt to economic, cultural and technological developments and this importance has continued today (Sezer, 1988). Despite the foreign language policies and strategies implemented throughout the history of the Republic, studies indicate that there are serious problems in English education in Turkey (Kasap, 2019; Yaman, 2018). Turkey was ranked 73rd in the results of the Standard English Test (EF SET), which was conducted around the world and included 88 countries with a very low level of English (EF EPI, 2018). Many studies have been conducted to find the reasons for the unsuccessful picture in the field of Foreign Language and to offer solutions to this failure (Karagül, Aykut, & Ulu, 2020; Ren & Li, 2011; Thoms, 2012). Therefore, this research tried to provide information on the effects of the distance education process on English lessons.

In this research the quantitative research method was used. The quantitative research method is used to find patterns and means, make predictions, test causal relationships, and generalize results to larger populations. Quantitative research is widely used in the natural and social sciences (Fielding & Schreier, 2001; Lazaraton, 2005).

Since the research aimed to determine the views of English teachers in the distance education process, quantitative data in the research were obtained by scanning model. The scanning method includes processes such as interpretation, evaluation and generalizations to be applied to new situations as a result of the analysis and explanation of the obtained data. It can have multiple goals and researchers can achieve this in many ways depending on the methodology chosen and the purpose of the study (Karasar, 1995; Şen, 2005).

As a result, it has been revealed that English teachers do not agree with the idea that the distance education process is effective and efficient. In addition, there is no significant difference between the perceptions regarding the evaluation of the process of distance education in terms of teachers' level, age, gender, and in-service training, except for some sub-dimensions. Teachers had difficulties in adapting to distance education due to the lack of infrastructure and the sudden implementation of the system.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş:02.02.2023 Accepted/Kabul: 24.08.2023 Published/Yayınlama: 04.11.2023

Lise Düzeyi İngilizce Dersine Yönelik Motivasyon Ölçeği Geliştirme Çalışması¹

Ahmet Egemen AKMENÇE², Murat TUNCER³

Öz

Bu araştırmanın amacı lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla bir ölçek geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ il merkezinde bulunan Anadolu, fen, meslek, spor ve özel liselerde öğrenim gören 9,10,11 ve 12. sınıflardaki toplam 302 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gardner'ın (1985) Kanada'da öğrencilerin motivasyonlarını belirlemek amacıyla geliştirdiği Tutum/Motivasyon Test Havuzu başlıklı ölçeğini uyarlayan Yılmaz'a (2013) ait anket kullanılmıştır. Kullanılan anketin ölçeğe dönüştürülmesi ve geçerlik ve güvenirliğin sağlanması için öncelikle anket maddeleri, 153 öğrenciden alınan veriler üzerinden Açıklayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuştur. Başlangıçta 14 maddeden oluşan beşli likert yapıya sahip anketin 2 maddesinin binişik olduğu tespit edilerek ölçekten çıkartılmıştır ve ölçeğin toplam açıklanan varyansının % 63.18 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ilk gruptan farklı 149 öğrenciden alınan veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmış, analizler sonucunda 12 maddeden oluşan, üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Öğrencilerden maddelere katılma oranında 1 ila 5 arasında puanlama yapması istenmektedir. Bu faktörler "Olumlu motivasyon", "Olumsuz Motivasyon" ve "Motivasyon Sürekliliği" şeklinde adlandırılmıştır. Ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlılık katsayısı ise .87 olarak belirlenmiştir. Geliştirilen bu ölçek sayesinde liselerde öğrenim gören bireylerin motivasyon durumları ortaya konulabilir. Bu sayede düşük yabancı dil motivasyonuna sahip öğrenciler için gerekli motivasyon geliştirici önlemler alınarak, yabancı dil öğrenim düzeyi artırılabilir.

Anahtar Kelimeler: İngilizce Dersi, Motivasyon, Lise Öğrencileri, Motivasyon Ölçeği

¹Bu çalışma ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın "Yabancı Dil Öğrenme Bariyerlerinin Belirlenmesi ve Yabancı Dil Akademik Başarısı Açısından Durumlarının Değerlendirilmesi" başlıklı doktora tezinden türetilmiştir.

²Dr.Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, egemenakmence@gmail.com ORCID: 0000-0001-7523-4061

³Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mtuncer@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9136-6355

Motivation Scale Development Study for High School Level English Lesson

Abstract

The purpose of this research was to develop a scale to measure high school students' motivation towards English course. The study group of the research consisted of 302 high school students from 9th, 10th, 11th and 12th grades studying in Anatolian, science, vocational, sports and private high schools located in the city center of Elazığ. As a data collection tool in the research, a questionnaire belonging to Yılmaz (2013), who adapted the scale titled Attitude/Motivation Test Pool developed by Gardner (1985) in Canada to determine the motivation of students, was used. In order to convert the used questionnaire into a scale and to ensure its validity and reliability, first of all, the questionnaire items were subjected to Exploratory Factor Analysis on the data obtained from 153 students. It was determined that 2 items of the questionnaire, which had a five-point Likert structure consisting of 14 items at the beginning, were overlapped and were removed from the scale, and the total explained variance of the scale was determined to be 63.18%. Then, Confirmatory Factor Analysis was performed on the data obtained from 149 students different from the first group, and as a result of the analyzes, a three-factor structure consisting of 12 items was obtained. Students are asked to score between 1 and 5 on the rate of agreement with the items. These factors were named as "Positive motivation", "Negative motivation" and "Motivation Continuity". The internal consistency coefficient obtained for the whole scale was determined as .87. Thanks to this scale, the motivational level of individuals studying at high schools can be revealed. Therefore, the quality of foreign language learning can be increased by taking necessary motivation-enhancing measures for students with low foreign language motivation.

Keywords: English Course, Motivation, High School Students, Motivation Scale

1. GİRİŞ

Latince "movere" kelimesinden türeyen motivasyon, hareket etmek anlamına gelmektedir (Luthans 1998). Türk Dil Kurumu (2022) motivasyonu, "*bireyin eyleminin yönünü, gücünü ve öncelik sırasını belirleyen iç ya da dış dürtücünün etkisiyle eyleme geçmesi*" olarak tanımlanmıştır. Alanyazında ise motivasyon kavramı benzer ama çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Örneğin, Dilts (1998) ve Lumsden (1994), motivasyonu, bir hedefe yönelik olarak davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güç olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda (Ngeow, 1998) ise motivasyon, niyet ve hedefe ulaşma davranışlarını yaratan ve bunların devamlılığını sağlayan enerji olarak görülmektedir. Bu tanımlardan yola çıkarak motivasyonun, organizmayı harekete geçiren itici güç olduğu belirtilebilir.

Bireylerin hayatında itici bir güce sahip olan motivasyon, pek çok alanında vazgeçilmez bir unsur olduğu gibi eğitim, özellikle de yabancı dil eğitimi açısından da çok önemli bir yere

sahiptir. Gardner ve Lambert (1972) yabancı dile yönelik motivasyonu üç gruba ayırmıştır. Bu motivasyon türleri; İçsel Motivasyon, Bütünleşmeci (Integrative) ve Araçsal (Instrumental) Motivasyon olarak adlandırılmaktadır. İçsel motivasyon, kişinin yabancı dil öğrenmekten keyif alması ve herhangi bir çıkar gözetmeden dil öğrenimine karşı ilgi duyması sonucu ortaya çıkan motivasyon türüdür. Bütünleşmeci (Integrative) motivasyon, kişinin yabancı olduğu toplulukla bütünleşmesi ve uyumu amacıyla sahip olunan motivasyon türüdür. İçinde bulunduğu ya da bulunma ihtimali bulunan toplumun bireyleri ile daha rahat iletişime geçme, günlük iletişim ihtiyaçlarını daha rahat karşılama amacı gütmektedir. Dörnyei (2001) bu motivasyonu bir adım ileriye taşıyarak, kişinin yabancı olduğu topluma benzeme çabası olarak nitelendirmektedir. Araçsal (Instrumental) motivasyon türünde ise, kişinin maddi ve kariyer gibi fayda sağlayacak çıkarlar amacıyla yabancı dili öğrenmesi söz konusudur (Atay, 2004). Yabancı dilin sağladığı sosyal ve mesleki olanaklar, yabancı dil motivasyonunun araçsal olma eğiliminde olmasına sebep olmaktadır ve yapılan pek çok araştırma (Gonzales,2010; Guilloteaux, 2007; Gültekin, 2018; Samad vd., 2012; Sarıeyyüpoğlu, 2011; Wei, 2007) araçsal motivasyonun öğrenenler arasında daha yaygın olduğunu ortaya koymuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nde Oiler, Hudson ve Liu (1977) tarafından yabancı öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin araçsal olarak motive edilmiş ve bütünleştirici olarak motive edilmemiş olduğu ortaya konmuştur.

Öğrenmede motivasyon kavramını birçok durumda içsel ve dışsal olarak iki grupta incelenmektedir. Aile, akran ve çevre baskısı, ders notu, ödül ve ceza gibi faktörler dışsal motivasyon kapsamında düşünülebilir. Diğer yandan kişinin tutumu, öğrenme gerçekleştiğinde hissettiği tatmin ve yabancı dil derslerinde hissettiği duygular içsel motivasyon olarak değerlendirilmektedir (Altun ve Yazıcı, 2013). Her iki motivasyon türü de yabancı dil öğrenimine doğrudan etki eder. Öğrencilerin derse karşı olumlu motivasyona sahip olması akademik başarılarına doğrudan etki ederken olumsuz motivasyona sahip öğrenciler yabancı dil öğrenim sürecini verimsiz ve kalitesiz geçirirler (Karagüven, 2012; Uzbaş, 2009). Bu sebeple iyi bir öğretmen, yalnızca içsel motivasyon sağlamakla kalmamalı, bu içsel motivasyon unsurlarını dış motivasyona dönüştürmenin yollarını da bulmalıdır. Özellikle de İngilizce'nin sınavları geçmek dışında çok daha önemli bir amaca hizmet ettiğinin öğrenciye benimsetilmesi öğrencide var olan içsel motivasyonun dışsal motivasyona dönüştürülmesinde etkili olabilir. Bu durumun tam tersi de mümkündür. Belli bir amaç için yabancı dil öğrenen bireylerin bu amaca ulaşıktan sonra yabancı dil becerilerini kaybetmeleri muhtemeldir. Ancak içsel

motivasyon ile yabancı dil öğrenimini sürdüren bir öğrencinin daha kalıcı yabancı dil edinimi sağlaması yapılan çalışmalar (Crookes & Schmidt, 1991; Ellis, 1997; Taylor, Meynard ve Rheault, 1977) ile kanıtlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bir dili çalışmak için farklı amaçları olduğundan, öğretmenlerin öğrencilerin amaçlarını ve ihtiyaçlarını belirlemesi ve uygun motivasyon stratejileri geliştirmesi önemlidir.

Yabancı Dil Motivasyonu

Motivasyon ve öğrenme birbirinden ayrılamaz kavramlardır. Motivasyonun hedef dili kullanma konusunda isteği arttırarak öğrenciyi güdülediği gerçeği çalışmalarla desteklenmektedir (Ahmed, 1989; akt. Karıcı ve Gündoğdu, 2018). Öğrenmenin bilinçli ve kasıtlı bir çabayı gerektirmesi, motivasyon unsurunu sürecin kilit noktasına taşımaktadır. (Niederhauser, 1997; Stipek, 1988). Dil öğrenmede motivasyonun rolüne ilişkin çalışmalar, Lambert'in (1972) çalışmalarıyla başlamıştır ve motivasyonun yabancı dil öğreniminde çok önemli bir etken olduğunu savunan pek çok çalışma (Acat ve Demiral, 2002; Açıköz, Özkal ve Kılıç, 2003; Corder, 1981; Gardner, 1985; Spolsky, 1989;) yapılmıştır. Zira motivasyon konusunun ortaya atıldığı zamana kadar başka bir dili öğrenmede yalnızca zekâ ve sözel yeteneğin yeterli olduğu düşünülmekteydi (Gardner, 2001). Ancak benzer zekâ türüne ve seviyesine sahip olan bireylere aynı öğrenme fırsat ve olanakları sunulmasına rağmen neden bazılarının diğerlerine göre daha iyi performans sergilediği sorusuna cevap arandığında, “yabancı dil motivasyonu” karşılaşılan cevaplar arasında sıralanmaktadır. Bu ihtimale istinaden tüm dünyada yabancı dil motivasyonu üzerine çalışmalar (Csizer ve Dörnyei, 2005; Gardner, 1985; Kennedy, 1996; Lier, 1996; McDonough, 1981; Taşpınar, 2004) yürütülmüştür. Yapılan tüm bu çalışmalarda, yabancı dile karşı yüksek motivasyona sahip bireylerin derse katılımlarının ve ders başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Lier (1996), motivasyon konusunu daha da ileriye taşıyarak, motivasyonun yabancı dil öğreniminin en önemli bileşeni olduğunu ileri sürmüştür.

Ticari, sosyal, kültürel, sanatsal ve eğitim gibi pek çok konuda ülkeler arası karşılıklı işbirliği günümüzde mecburi bir durumdur (Sözer, 1984). Bireylerin bu değişim ve gelişime ayak uydurmaya çalışmaları, onları motive eden en önemli unsur sayılabilir. Teknolojinin de hızla ilerlemesi, mevcut iş ve sektörleri çağın gerisinde bırakmakta ve yeni iş alanları sağlamaktadır. Bu değişimin dışında kalmak bireyleri ekonomik ve sosyal anlamda dezavantajlı duruma sokabilir. Bu düşünceden hareketle, geleceğine yön vermek ve konforlu bir hayat sürmek isteyen gençlerin İngilizce dersine karşı motivasyonları bir anlamda pragmatik bir

yaklaşım olarak görülebilir. Bunun yanı sıra Türk toplumu yabancı dil öğrenme isteğini her zaman duymuş ve eğitim programları içinde ona gereken önemin verilmesini ilgi ve istekle karşılamıştır (Yaşar, 1992). Ancak bugün Türkiye'de uygulanmakta olan yabancı dil öğretim programları, yöntem ve teknikleri, kullanılan gereçler farklı ülkelerinde geliştirilmiş olup bunların oluşturulmasında Türk öğrencilerin düşünce şekli, yaşam biçimleri ve gereksinimleri doğal olarak gözardı edilmiştir (Başkan, 1978). Yabancı dil öğretimi sürecinde öğretmenin bu gibi coğrafi ve fiziki gereksinimlerden bağımsız, katı biçimde bağlı kalacağı herhangi bir yöntem, kural ve işlemlere tabii olması yabancı dil öğretim sürecinin önündeki en büyük engellerden biridir. Aksine dinamik, yaratıcı ve öğrenci gruplarının özelliklerine göre şekillenen bir süreç yabancı dil eğitimi sürecini istenen noktaya taşıyacaktır. Başka bir deyişle, bu sürecin temel ilkelerinden biri de dil öğretmenin belirli konum ve ihtiyaçlara göre yapılmasıdır (Acat, 2000; Ülsever, 1998).

Öğrenciler, yalnızca kaliteli eğitime, girdiye, etkileşime değil, aynı zamanda dil öğrenimi için sürdürülebilir motivasyona da ihtiyaç duyarlar. Küreselleşen dünyada ulusların kendi dillerinin dışında, yüzyılın dili haline gelen İngilizceyi öğrenmeleri ve kullanmaları her açıdan zorunluluk olmuştur. Türkiye'yi de etkileyen bu zorunluluğun üstesinden gelmede birçok zorlukla karşılaşmaktadır. Bunlardan en önemlisi ve üzerine en az vurgu yapılanı belki de "motivasyon eksikliği" dir. Motivasyon eksikliğinden dolayı öğrenciler yabancı dil öğrenme sürecinde bazı zorluklarla karşılaşabilirler (Aşık, 2013; Dörnyei (2004). Öğrenme arzusu ve motivasyonu olmadan, etkili öğrenmenin gerçekleşmesi çok zordur.

Motivasyon kavramı pek çok alanda ele alınan bir konudur. Bunların başında eğitim, sosyoloji, sosyo-psikoloji ve öğrenme psikolojisi gibi alanlar gelir. Eğitim, psikoloji ve sosyo-psikoloji gibi alanlarda yapılan çalışmalar arasında da motivasyonun yabancı dil üzerine etkisi konusu sıklıkla ele alınmıştır (Çiftınar, 2011). Örneğin davranışçı kurama göre motivasyon bireyi harekete geçiren güç olarak tanımlanmaktadır. Ödüle ulaşma ya da cezadan kaçınma gibi durumlar kişiyi harekete geçiren motivasyon unsurlarıdır. Davranışçı kuramın devamında motivasyon kavramı bilişsel açıdan da ele alınmış ve bu çalışmaların öncülüğünü Piaget (1964) yapmıştır. Bilişsel açıdan motivasyon kişinin bilgiye ulaşma, bilinmeyeni öğrenme ve kişinin kendini kabul ettirmesi için araç rolü oynar ve itici bir güçtür. Davranışçı kuramdan farklı olarak bilişsel kuramda bir ödüle ulaşma değil, bilgiyi algılamak ve edinmek önemlidir. Davranışçı kuramda sorulan “ne” sorusu bilişsel kuramda yerini “niçin” sorusuna bırakmaktadır. Başka bir ifade ile davranışçı kuramda sıklıkla kullanılan “uyarıcı, güdü, istek”

gibi kavramlar yerini “araç, etkileşimlilik, uyum” gibi kavramlara bırakır (Zareian ve Jodaei, 2015). Yapısalcılık ise motivasyonun sosyal bağlamda ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Kişinin ihtiyaçları içinde bulunduğu sosyal çevreye göre değişkenlik göstermektedir ve yapısalcılığa göre kişinin asıl motivasyon kaynağı toplumdur.

Motivasyonun yabancı dil üzerine etkisi ile ilgili çalışmalar 1950’lerde başlamış ve Gardner ve Lambert (1959) bu sürecin öncülüğünü yapmıştır. Dörnyei (2008), bu sürecin başından günümüze kadar yabancı dilde motivasyon kavramının hangi dönemlerden geçtiği üzerine araştırma yapmış ve ortaya üç aşamalı bir süreç çıkmıştır. Bunlardan birincisi sosyo-psikolojik dönemdir (1959-1990). Bu dönemde motivasyon daha çok davranışçı kurama göre ele alınmış, sonuç odaklı ve ödül-ceza sistemine dayandırılmıştır. İkinci dönem bilişsel dönemdir. Bu dönemde daha çok kişileri motive eden içsel faktörler, öğrenme ortamlarının etkisi gibi mikro düzeyde etkenler üzerine durulmuştur. 1990 yılında yapılan çalışmalar bu dönemin kapsamı içerisindedir. Üçüncü dönem ise süreç yönelimli dönemdir. Bu dönemde motivasyon sürekli değişimlere odaklıdır (Dörnyei, 2005). Dinamik bir yapıya sahip olan motivasyonun çok kısa süre zarfı içinde dahi değişebildiği ileri sürülmektedir. Yine alanyazında yabancı dilde motivasyonu ölçmeye yönelik ölçek ve anket geliştirme çalışmalarına (Ersoy ve Belet Boyacı, 2018; Gardner, 1985; Karıcı ve Gündoğdu, 2018; Mehdiyev, Uğurlu ve Usta, 2017) rastlanılabilir. Tüm bu çalışmaların ortak noktası; motivasyonun yabancı dil öğrenimi üzerinde çok etkili bir faktör olması ve farklı yaş ve demografik gruplarda yabancı dil motivasyonlarının nasıl değiştiğinin ölçülmeye çalışılmasıdır. Bu bağlam çerçevesinde, bu çalışmanın amacı; farklı lise türlerinde ve farklı sınıf seviyelerinde ve farklı branşlardaki öğrencilerin yabancı dil motivasyon düzeylerini ölçmekte kullanılabilecek bir ölçek geliştirmektir.

2. YÖNTEM

Lise öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirlemeyi mümkün kılan bir ölçek geliştirmeyi amaçlayan bu çalışma nicel niteliktedir.

Çalışma Grubu

Araştırmada, birinci uygulamada Elazığ ilinde bulunan Anadolu, fen, meslek, spor ve özel liselerinde öğrenim gören 153 öğrenci, ikinci uygulamada yine aynı ilde bulunan ve birinci uygulamanın yapıldığı okullardan farklı Anadolu, fen, meslek, spor ve özel liselerden 149

9,10,11 ve 12. sınıf öğrencilerine ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerden 82'si sayısal, 99'u eşit ağırlık, 21'i sosyal ve 60'ı yabancı dil ağırlıklı sınıflarda öğrenim görmektedir. 9. ve 10. sınıflarda branşlaşma olmadığı için, böyle bir gruplama yapılmamıştır. Araştırma kapsamına alınan öğrencilerin seçimi konusunda, evreni temsil gücünün artırılması amacıyla *tabakalı örnekleme* başvurulmuştur. Bu örnekleme türünde evren farklı özelliklere ait gruplara ayrılmakta ve grubun temsili için her gruptan örnekler seçilmektedir (Şimşek, 2013). Bu çalışmanın tamamlanması yaklaşık olarak bir yıl sürmüştür, alanyazın taramalarının ve daha önce yapılan çalışmaların irdelenmesi sonrasında uygulamalara geçilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmanın amacı, önemi, alana sağlayacağı faydalar, verilen cevaplarda dürüstlüğü ve içtenliğin önemi, uygulamanın alacağı süre gibi etik öneme sahip bilgiler uygulamanın yapıldığı okul idarecileri, öğretmen ve öğrencilere ayrıntılı olarak verilmiştir. Yapılmış olan bu çalışmanın gerekli izinleri üniversite kanalıyla Elazığ Valiliği ve Milli Eğitim Müdürlüğü'nden alınmış, öğrencilerin on sekiz yaşın altında olması sebebiyle uygulama öncesinde Veli Onam Formu kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Yılmaz'ın (2013) anket olarak kullanmış olduğu ölçme aracının ölçeğe dönüştürülmesi amacıyla öncelikle ankette yer alan maddeler, konu alanı ve alan eğitim uzmanı olan üçer öğretim elemanına incelenmek üzere sunulmuştur. Uzman görüşü öncesinde içinde ters maddelerin de yer aldığı ve 14 maddeden oluşan anket ifadeleri uzmanlar tarafından değerlendirilirken dil ve anlaşılabilirlik açısından gözden geçirilmiştir. Daha sonra ölçme aracı, yapı geçerliği ve güvenirlik katsayısı değerlerini belirleme amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) için 153, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için 149 olmak üzere iki farklı grupta test edilmiştir. kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Karasar' (1995) göre bir ölçek geliştirilirken ön deneme aşaması için en az 50 kişilik bir grup gerekmektedir. Ölçeğin yapı geçerliğinin incelenmesi amacıyla yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucu ile maddelerin bazılarının istenildiği gibi çalışmadığı görülmüş ve bu maddelerin ölçülmesi istenen özelliği ölçemediği anlaşıldığından iki madde ölçekten çıkarılmıştır.

Bu çalışma ile geliştirilmek istenen ölçek, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır ve öğrencilerden ölçekte yer alan maddeye katılım düzeyi esas alınarak en yüksek katılım için 5, büyük oranda katılım için 4,

orta düzeyde katılım için 3, kısmen katılım için 2 ve en az katılım için 1 şeklinde katılım düzeylerini belirtmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde iki farklı gruptan elde edilen veriler AFA ve DFA analizleri ile değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

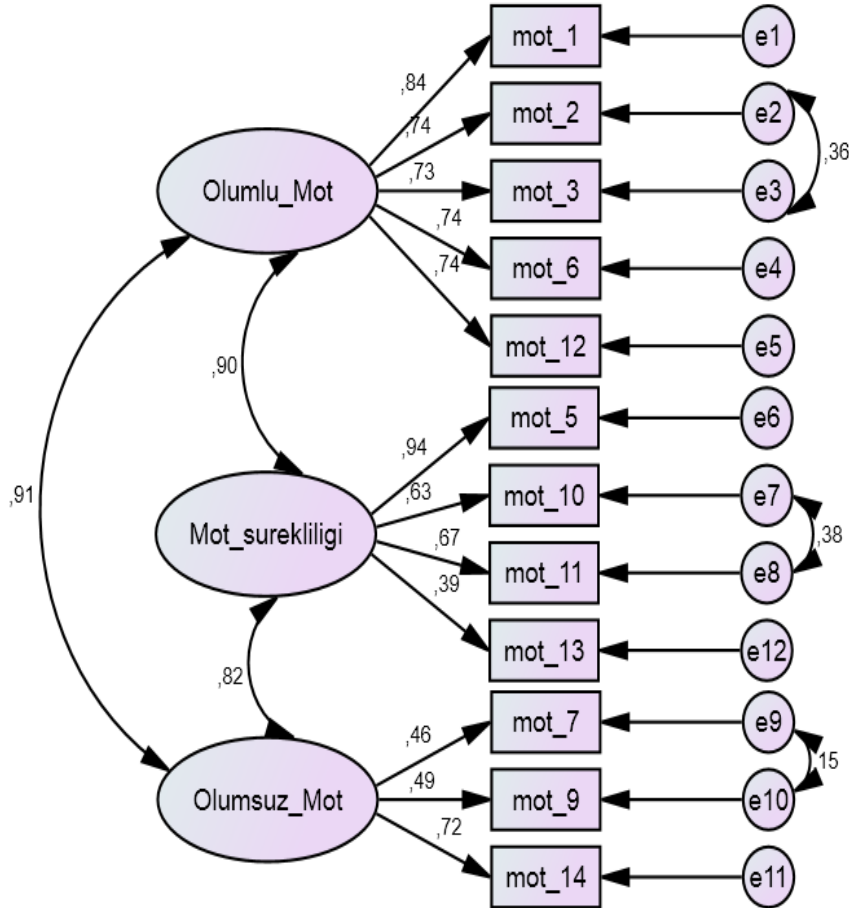
Geliştirilen ölçme aracının yapı geçerliğinin ortaya konulması için açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Bu analizin amacı ölçülmek istenen yapının ne derecede ölçüldüğünün, ölçekte yer alan boyut sayısının ve iyi çalışmayan maddelerin belirlenmesidir. Tablo 1’de geliştirilen ölçeğe ilişkin faktör yükleri ve AFA analizine ilişkin bazı ölçümler verilmiştir.

Tablo 1: *Yabancı Dilde Motivasyon Ölçeğine İlişkin Faktör Yükleri*

Madde No	Faktörler			
		F1	F2	F3
1	İngilizce öğrenmeyi seviyorum.	.678		
2	İngilizce öğrenmek istiyorum.	.817		
3	Mümkün olan en ileri düzeyde İngilizce öğrenmek istiyorum.	.799		
6	İmkânım olursa İngilizcemizi geliştirmek için İngilizce yayın yapan televizyonları izlerim.	.592		
12	Okulda İngilizce dersi verilmeseydi bile yine de İngilizce öğrenmek isterdim.	.778		
5	İngilizce öğrenmek çok keyiflidir.		.645	
10	İngilizce derslerindeki aktiviteleri yapmak için sık sık gönüllü olurum.		.716	
11	İngilizce derslerinde öğrendiklerimi tekrar ederim.		.815	
13	Okulda İngilizce dersi verilmeseydi bile yine de İngilizce öğrenmek isterdim.		.768	
7	Okul dışında İngilizce konuşma fırsatım olsa bile İngilizce konuşmam.			.642
9	Bana kalsa İngilizce öğrenmemeyi tercih ederim.			.815
14	Sadece sınıf geçmeye yetecek kadar İngilizce çalışırım.			.574
	Faktör Öz değerleri	5,256	1,190	1,136
	Açıklanan Varyans	26,531	23,148	13,508
	Toplam Açıklanan Varyansın %	63,188		
	KMO Yeterlik Ölçütü	.879		
	Bartlett's Testi	3207,338	.000	
	Faktörlerin Cronbach's Alpha Katsayısı	.836	.825	.609
	Tüm Değişkenlerin Cronbach's Alpha Katsayısı	.874		

Açımlayıcı Faktör Analizi sonucunda öz değeri birin üzerinde olan üç faktörlü bir yapı belirlenmiştir. Ortaya çıkan Motivasyon ölçeğinin faktörel dağılımı incelendiğinde; 1,2,3,6 ve 12. maddeler .678 ile .778 arasında faktör yükleriyle Olumlu Motivasyon boyutunu oluşturmaktadır. 5,10,11 ve 13. maddeler ,645 ile .768 arasında faktör yükleriyle Motivasyon Sürekliliği, 7,9 ve 14. maddeler .642 ile .574 arasında faktör yükleriyle Olumsuz Motivasyon boyutu altında toplandığı görülmektedir. Ölçeğin toplam açıklanan varyansının % 63.18 olduğu belirlenmiştir. AFA yapıldıktan sonra elde edilen yapının doğrulanması amacıyla farklı bir örneklem olan 149 öğrenciden veri toplanmış ve bu veriler üzerinden DFA analizi yapılmıştır. DFA analizine ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Yabancı Dilde Motivasyon Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları



Şekil 1’de de görüldüğü üzere olumlu, olumsuz ve motivasyon sürekliliği boyutları altında 12 maddeden oluşan bir yapı doğrulanmıştır. Bu yapıya ilişkin olarak hesaplanan uyum indeksleri

Tablo 2’de verilmiştir. Bu uyum indekslerinin elde edilmesinde Şekil 1’de de görüldüğü üzere üç ayrı modifikasyon etkili olmuştur.

Tablo 2. *Motivasyon Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) Sonuçları*

CMIN	sd	P	CMIN/SD	GFI	CFI	IFI	RMSEA	SRMR
102,649	48	,000	4,86	,900	,939	,94	,087	,062

Tablo 2 incelendiğinde, uyum indekslerinden χ^2/sd değerinin 4.86 olduğu, *CFI*, *GFI*, *IFI* ve *NFI* değerlerinin 1’e ve *RMSEA* ve *SRMR* değerlerinin 0’a yakın bulunduğu görülmektedir. DFA’ya ait uyum indeksleri ile alanyazındaki referans değerler (Hooper, Coughan ve Mullen, 2008; İlhan ve Çetin, 2014; Marcoulides ve Schumacher, 2001; Naktiyok, 2019; Özdamar, 2017; Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller, 2003) karşılaştırılmıştır. Alanyazındaki bu referans değerlerine göre χ^2/sd değerinin 3 ila 5 arasında, *CFI* ve *GFI* indekslerinin .90’ın üzerinde ve *RMSEA* ve *SRMR* değerlerinin ise .05 ila .08/10 arasında olması DFA analizi özelinde ölçek yapısının kabul edilebileceğinin göstergeleridir. Elde edilen ölçümler ölçek yapısının kabul edilebilir olduğu yönündedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Yabancı dil öğrenimini etkileyen en önemli unsurlardan biri motivasyondur. Williams ve Burden (1997), bir öğretmene yabancı dil eğitiminin en önemli bileşeni nedir diye sorulduğunda, motivasyon cevabının alındığını ifade etmişlerdir. Başka bir ifade ile, yabancı dilde istenen başarının sağlanamamış olmasının altından yatan nedenlerden biri de motivasyon eksikliğidir (Acat ve Demiral, 2002; Atay, 2004).

Hızla küreselleşen dünyada İngilizce’nin önemi her geçen gün artmaktadır. Bu sebeptendir ki yabancı dil eğitiminde motivasyon ve tutumun önemi başta Gardner ve Lambert (1972) olmak üzere pek çok bilim insanının ilgisini çekmiştir. Bahsi geçen bilim insanları, yabancı dile yönelik tutumun, kişinin yabancı dil öğrenmeye yönelik motivasyonunu etkilediğinden bahsederler (Gardner, 1985). Bir zorunluluk haline gelen İngilizce’nin öğreniminde ya da öğretiminde karşılaşılan sorunların başlıca sebebi, öğrencilerin İngilizce’nin önemini idrak edememiş olmaları ve “Ne işime yarayacak?” sorusuna kendilerini tatmin eden bir cevap bulamıyor olmalarıdır. Bu noktada öğretmene çok büyük görev düşmektedir. Öğrenmekte oldukları yabancı dilin hayatlarındaki anlamı öğrencilere öğretmenleri tarafından

sık sık hatırlatılmalıdır. Ancak öğretmenlerin öğretim sırasında, dilin iletişim boyutundan ziyade dil bilgisi boyutuna odaklanmaları, yabancı dil dersinin amacından sapmasına ve öğrencilerin İngilizce'yi diğer dersler gibi sadece iyi bir notla geçilmesi gereken bir ders olarak görmelerine sebep olmaktadır. Krashen ve Terrell'a (1995) göre öğretmen niteliği öğrenci motivasyonunu etkileyen en önemli faktördür. Bu araştırmacılara göre öğretmenlerin, yabancı dilin sıkıcı yönlerini sunmaktan vazgeçip, çok çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlaması ve yaparak yaşayarak öğrenme modeliyle hata yapmaktan korkmadıkları samimi ve doğal bir ortam hazırlamak suretiyle onları motive etmesi gerekmektedir.

Alanyazında yabancı dile yönelik motivasyonu ölçme amacı taşıyan ölçme aracı geliştirme çalışmalarına karşılaşılmaktadır. Örneğin Mehdiyev, Uğurlu ve Usta (2017) tarafından geliştirilmiş olan İngilizce Dil Öğrenmede Motivasyon Ölçeği (DÖMÖ) alanyazında en çok adı geçenler arasındadır. Özgüven, Tutum ve Kişisel Kullanım şeklinde üç faktörlü bir yapıya sahip olan bu ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait cronbach alpha güvenilirlik katsayısı .83 olarak verilmiştir. Tuncer ve Akmençe (2018), lise öğrencilerinin motivasyon durumlarını tespit etmek için kullandıkları bu ölçeği geçerlik ve güvenilirlik kaygılarıyla Doğrulamalı Faktör Analizi'ne tabi tutmuşlar ve Cmin/df için iyi, CFI, IFI, GFI, RMSEA ve SRMR indeksleri için ise kabul edilebilir değerler elde edildiği ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ise .762 olduğunu belirtmişlerdir. Bir başka uyarlama çalışmasında Babacan ve Acat (2022), Weger (2008) tarafından geliştirilen "Motivation for English as a global language questionnaire" (küresel bir dil olarak İngilizce için motivasyon" ölçeğini Türkçe'ye uyarlamışlardır. Başlangıçta otuz iki madde ve üç alt boyuttan oluşan ölçek, beş faktör altında otuz maddeden oluşan bir yapıya döndürülmüştür.

Veri toplama araçları geliştirildikleri grup açısından geçerli ve güvenilirlerdir. Bu ölçeklerin başka özelliklere sahip gruplara uygulanabilmesi için yeniden geçerlik ve güvenilirlik açılarından test edilmeleri gerekmektedir. Bu durum alan yazında aynı ad ve amaca yönelik pekçok ölçeğin varlığının ana nedenidir. Bunun yanında ölçek geliştirme bilimindeki gelişmeler de geçmişte geliştirilmiş ölçeklerin yeniden gözden geçirilmesini zorunlu kılmaktadır. AFA analizi yapılmış ancak DFA analizleri yapılmamış birçok ölçek geliştirme çalışmasına ratslamak mümkündür. Ayrıca teknik içerikli bazı ölçekler bilim alanındaki gelişmeler, sosyal ve beşeri bilimlerdeki bazı ölçekler ise algı ve yaklaşımlardaki değişimler nedeniyle zaman

için geçerliklerini yitirebilmektedirler. Bu çalışma da bu belirlemenin bir sonucu olarak anket türündeki bir veri toplama aracının ölçeğe dönüştürülmesi suretiyle lise öğrencileri özelinde kullanımını hedeflemektedir. Yılmaz'ın (2013), lise öğrencilerinin motivasyon düzeylerini belirlemek amacıyla kullanmış olduğu anketin ölçeğe dönüştürmek için yürütülen bu çalışmada, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda; lise öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının üç boyutlu bir yapı ile olumlu motivasyon boyutunda .83 olumsuz motivasyon boyutunda ise .60 ve motivasyon sürekliliği .82 güvenilirlik katsayısına sahiptir. Ölçeğin toplam Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı .87'dir Uyum indeks değerlerine bakıldığında GFI, CFI ve IFI değerleri sırasıyla 0.90, 0.93 ve 0.94 olarak, SRMR 0,62 ve RMSEA değeri 0.087 olarak hesaplanmıştır. Olumlu motivasyon boyutunda 5, olumsuz motivasyon boyutunda 3 ve motivasyon sürekliliği boyutunda 4 maddeyle ölçek toplam 12 maddeyle son halini almıştır. Analiz sonuçları incelendiğinde, İngilizce öğrenmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir motivasyon ölçeği geliştirildiği görülmektedir. Geliştirilen bu ölçekle farklı liselerde İngilizce öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeyleri belirlenebilir ve böylelikle öğrencilerin motivasyon düzeylerini yüksek tutacak uygulamalar düzenlenebilir.

5. KAYNAKÇA

- Acat, B. (2000). Dilin işlevselliği Yaklaşımına Göre Düzenlenen Türkçe Eğitiminin Etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Acat, M. B. & Demiral, İ. O. S. (2002). *Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 31(31), 312-329.
- Açıkgöz, K. Ü. Özkal, N., & Kılıç, A. G. (2003). Öğretmen adaylarının sınıf atmosferine ilişkin algıları. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(25).
- Altun, F., & Yazıcı, H. (2013). Ergenlerin benlik algılarının yordayıcıları olarak: Akademik öz-yeterlik inancı ve akademik başarı. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 145-156.
- Aşık, S. (2013). Motivasyon ve dil edinimi. Erişim: <http://blog.ingilizkulturbesiktas.com/motivasyon-ve-dil-edinimi/> adlı siteden 28/04/2022 tarihinde indirilmiştir.
- Atay, D. (2004). İngilizce öğretmenlerinin motivasyon stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 99- 108.
- Babacan, T. & Acat, M. B. (2022). Yabancı Dile Yönelik Motivasyon Ölçeğini Türkçeye Uyarlama Çalışması . *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 8 (3) , 118-129 .
- Başkan, Ö. (1978). Yüksek Öğretim Kurumlarında Yabancı Dil Öğretimine ilişkin Saptamalar. *İzlem Dergisi*. Sayı: 1, 3-9.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and inter language*. Oxford: Oxford University Press.
- Crookes, G., & Schmidt, R. W. (1991). *Motivation: Reopening the research agenda*. *Language learning*, 41(4), 469-512.
- Csizer, K. & Dörnyei, Z. (2005). *Language learners' motivational profiles and their motivated learning behavior*. *Language Learning*, 55(4), 613-659.
- Çiftpınar, B. (2011). Yabancı dil öğreniminde motivasyon. *Kültür Evreni*, 9, 173-189.
- Dilts, R. (1998). Motivation <http://www.nlpu.com/Articles/artic17.htm> (Erişim Tarihi: 08/02/2022)
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Essex: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.

- Dörnyei, Z. (2008). *The Psychology of the Language Learner Individual Differences in Second Language Acquisition*. Taylor-Francis e-Library.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Ersoy, B. & Belet B. (2018). Sözcük öğrenme motivasyonu ölçeği (SÖMÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(1), 255-267.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Language Learning motivation: the Student, the Teacher, and the Researcher, <http://publish.uwo.ca/~gardner/> (Erişim Tarihi: 08/02/2022)
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1959). Motivational Variables in Second Language Acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266-72.
- Gardner, R.C. & Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning* (Rowley, MA, Newbury House).
- Gonzales, R. (2010). Motivational orientation in foreign language learning: the case of Filipino foreign language learners. *TESOL Quarterly*, 3, 3-28.
- Guilloteaux, M. J. (2007). *Motivating language learners: a classroom-oriented investigation of teachers' motivational practices and students' motivation*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Nottingham Üniversitesi, UK.
- Gültekin, Ö. (2018). *The relationship among motivation, metacognition and academic achievement of preparatory school students*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Hooper, D., Coughan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- İlhan, M., & Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- Karagüven Ü. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.

- Karcı, C. ve Gündoğdu, K. (2018). İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Journal of Languages Education and Teaching* 6(1), 103-116
- Kennedy, J. R. (1996). Variations in the motivation of successful and unsuccessful turkish learners of English. Unpublished master thesis, Boğaziçi University, Institute of Social Sciences, İstanbul.
- Krashen , S. D. & T . D . Terrell . (1983) . *The Natural Approach*. Oxford : Pergamon.
- Lambert, W. E. (1972). *Language, Psychology and Culture*. Stanford CA: Stanford University Pres.
- Lier, L. V. (1996). *Interaction in the language curriculum, awareness, autonomy & authenticity*. New York: Longman.
- Lumsden, L.S. (1994). Student Motivation to Learn. *ERIC Digest*, Sayı 92. ED370200.
- Luthans, F. (1998). *Organisational Behaviour* (8th ed.). Boston: Irwin McGrawHill.
- Niederhauser, J. S. (1997). Motivating Learners, <http://exchanges.state.gov/forum/vol5/vol35/no1/p8.htm>. (Erişim Tarihi: 15/02/2022)
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- McDonough, S. H. (1981). *Psychology in foreign language teaching*. London: George Allen & Unwin.
- Mehdiyev, E., Uğurlu, C. T. ve Usta, H. G. (2017). İngilizce dil öğreniminde motivasyon ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 21-37
- Naktiyok, S. (2019). Otel çalışanlarının örgütsel vatandaşlık davranışlarının iş performansı üzerine etkisi: Sivas ilinde bir uygulama. *Journal of Tourism and Gastronomy Studies*, 7(2), 1057-1076.
- Ngeow, K. (1998). Motivationand Transferin LanguageLearning, <http://www.kidsource.com/education/motivation.lang.learn.html> (Erişim Tarihi: 18/02/2022)
- Oiler, J.W., Hudson, A.J., & Liu, P.F. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: a sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 27, pp. 1-27.
- Özdamar, K. (2017). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINTAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.

- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children: Piaget development and learning. *Journal of research in science teaching*, 2(3), 176-186.
- Samad, A. A., Etemadzadeh, A. & Far, H. R. (2012). Motivation and language proficiency: instrumental and integrative aspects. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66, 432-440.
- Sarıyüpoğlu, D. (2011). Öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizceye karşı tutum ve güdülenmenin değerlendirilmesi (F.Ü. Teknik Eğitim Fakültesi Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Schermelleh, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: tests of significance and descriptive goodness of fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Sözer, E. (1984). Amerika Birlesik Devletleri'nde Yabancı Dil Öğretmeni Yetistirme, *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 1, 131-146.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to Learn: From Theory to Practice*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Taşpınar, H.K. (2004). Teachers' and students' perceptions of teachers' task-related motivational strategy use and students' motivation levels. Unpublished master thesis, Bilkent University Institute of Economics and Social Sciences, Ankara.
- Taylor, D. M., Meynard, R., & Rheault, E. (1977). Threat to ethnic identity and second-language learning. In H. Giles, *Language, ethnicity and intergroup relations* (pp. 99-118). Academic Press.
- Türk Dil Kurumu. (2022). *Türkçe Sözlük*. (Erişim Tarihi: 22.02.2022)
- Ülsever, S. (1998). Yabancı Dil Öğretiminde Materyal Gelistirme ve Degerlendirme. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt: 8, Sayı: 1-2, 161-167.
- Weger, H. D. (2008). *Learner motivations and preferences: Realities in the language classroom*. Unpublished doctorate dissertation, Georgetown University.
- Wei, M. (2007). The interrelatedness of affective factors in EFL learning: an examination of motivational patterns in relation to anxiety in China. *Teaching English as a Second or Foreign Language*, 11 (1), June, 1-23.

-
- Williams, M., & Burden, R. (1997). Motivation in language learning: A social constructivist approach. *Cahiers de l'APLIUT*, 16(3), 19-27.
- Yaşar, Ş. (1992). Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Yabancı Dil, Öğretiminde Kullanılması. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1-2) 69-77.
- Yılmaz, E. (2013). Lise öğrencilerinin İngilizce dersi motivasyon düzeylerinin ve motivasyon tiplerinin belirlenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 130-139.
- Zareian, G. & Jodaei, H. (2015). Motivation in Second Language Acquisition: A state of Art Article. *International J. Soc. Sci & Education*, 5(2), 298-308.

Extended Abstract

Motivation can be described as the force that pushes people to action. In daily life, there is a source of motivation underlying each of the behaviors of the individual. These sources of motivation can be both abstract and concrete. In these motivation types, which are also defined as intrinsic and extrinsic motivation, money, position, career and tangible assets can be given as examples of extrinsic motivations, while inner satisfaction, peace and happiness can be counted among the intrinsic motivation elements. When it comes to foreign language motivation, it is seen that there are two types of motivation as integrative and instrumental. Integrative motivation aims at the integration of the individual into the society speaking the target language. It is a type of motivation that aims to keep up with life in a different country permanently or temporarily for work, security or other reasons. Instrumental motivation, on the other hand, is the motivation to learn a language for reasons such as progress in one's career and financial gain.

It is an undoubted fact that foreign language learning and teaching is not at the desired level. The solution to this failure is to examine the possible causes of failure. It is supported by the literature that there are many obstacles in front of foreign language learning such as anxiety, lack of motivation, inadequacy of physical conditions, inadequacy of foreign language teachers, negative attitudes of students towards foreign language, and low foreign language self-efficacy perceptions. Among these barriers, the low motivation to learn a foreign language is an important factor in the failure of foreign language learning and teaching processes to reach the desired point.

The aim of this study is to develop a scale that will help determine the level and direction of high school students' motivation to learn foreign languages. The sample of the study consists of a total of 302 high school students in 9th, 10th, 11th and 12th grades studying at Anatolian high school, Science high school, Vocational high school, Sports high school and Private high schools located in the city center of Elazığ. A questionnaire belonging to Yılmaz (2013), which adapted the scale titled Attitude/Motivation Test Pool developed by Gardner (1985) in Canada to determine the motivation of students, was used as a data collection tool in the research. In order to convert the questionnaire into a scale and to ensure its validity and reliability, first of all, the questionnaire items were subjected to Exploratory Factor Analysis on the data obtained from 153 students. It was determined that 2 items of the questionnaire, which had a five-point Likert structure consisting of 14 items at the beginning, were overlapped and were removed from the scale, and the total explained variance of the scale was determined to be 63.18%. Then, Confirmatory Factor Analysis was performed on the data obtained from 149 students different from the first group, and as a result of the analyzes, a three-factor structure consisting of 12 items was obtained. Students are asked to score between 5 and 1 on the rate of agreement with the items. These factors are named as "Positive motivation", "Negative motivation" and "Motivation Continuity" in line with the subjects in which the items are clustered. The internal consistency coefficient obtained for the whole scale was determined as .87. Considering the fit index values of the scale, the GFI, CFI and IFI values were calculated as 0.90, 0.93 and 0.94, respectively, while the SRMR was 0.62 and the RMSEA value was 0.087. These values prove that the scale is suitable for measuring students' foreign language motivation levels. The final version of the scale was given with 5 items in the dimension of positive motivation, 3 items in the dimension of negative motivation, and 4 items in the dimension of continuity of motivation.

The fact that the desired point has not been reached in a foreign language for many years makes it necessary to work on the obstacles in front of foreign language teaching. The low level of foreign language motivation of the students can be considered as one of the top priorities among these obstacles. English course at school, which students approach without having any idea and motivation about why they learn a foreign language, just like all other courses in the school with the thought of completing the semester by getting a passing grade, is actually of great importance in terms of their academic and personal development. Many students who do not understand this situation adequately cannot find internal or external motivation sources. The first point at which a university candidate who has graduated from high school realizes the importance of a foreign language is the preparatory exams, which usually cost one year he or she fails, and this is the beginning of the wishabout not learning it when they have time. The fact that exams such as *yökdil* and *yds* are accepted as prerequisites in both business and academic career processes in later processes causes people regret not having given more importance to foreign language.

With the motivation scale presented in this study, the motivation direction and levels of individuals studying in different high school types can be measured. In this way, methods can be applied to increase student motivation, which has an important role in improving foreign language teaching and learning quality.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 16.04.2023 Accepted/Kabul: 11.09.2023 Published/Yayınlama: 04.11.2023

Matematik Okuryazarlığının PISA 2018 Öğrenci Verilerine Göre İncelenmesi

Mustafa KARAKAYA¹, Sevim SEVGİ²

Öz

Bu araştırmada Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment) PISA 2018 verileri ışığında matematik okuryazarlığı ortalama puanı ile okula karşı tutum (attitude towards school), rekabet ve iş birliği algısı (perception of competition and cooperation), ayrımcı okul iklimi (discriminatory school climate) ilişkisini incelenmiştir. Araştırma 2018 PISA sonuçları ve çalışmanın gerçekleştiği Türkiye'deki öğrenci örneklemini ile sınırlıdır. Veriler İktisadi İş Birliği ve Kalkınma Teşkilatı (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD]) internet sitesinden elde edilmiştir (<https://www.oecd.org/PISA/data/2018database/>). PISA 2018 veri setinde her bir öğrencinin matematik okuryazarlığı PV1MATH- PV10MATH dâhil olmak üzere 10 matematik verisinin ortalama puanı alınmıştır. Betimsel istatistik, normallik testi, mann-whitney u testi, korelasyon analizi yapılmıştır. Matematik okuryazarlığı puan ortalamasının, okula karşı tutum, rekabet ve iş birliği algı farkının kız öğrenciler, ayrımcı okul iklimindeki farkın erkek öğrenciler lehine anlamlı olduğu görülmektedir. Matematik okuryazarlığı ortalama puanının, okula karşı tutum, rekabet ve okulda iş birliği algısı arasında pozitif yönlü düşük anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Matematik okuryazarlığı ortalama puanının, ayrımcı okul iklimi arasında negatif yönlü düşük anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Okuryazarlığı, PISA 2018, Okula Karşı Tutum, Rekabet ve İş Birliği Algısı, Ayrımcı Okul İklimi

Analysis of Mathematical Literacy According To PISA 2018 Student Data

Abstract

In this study, in the light of the Programme for International Student Assessment PISA 2018 data, mathematical literacy average score and attitude towards school, perception of competition and cooperation, discriminatory school climate climate) relationship was examined. The research is limited to the 2018 PISA results and the student

¹ İlköğretim Matematik öğretmeni, Kadir Has Ortaokulu, Kayseri-TÜRKİYE, mustafakarakaya008@gmail.com

² Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik Ve Fen Bilimleri Eğitimi, Matematik Eğitimi A.B.D., Kayseri-TÜRKİYE, sevimsevgi@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0000-0002-6611-5543

sample in Turkey, where the study took place. Data were obtained from the website of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) (<https://www.oecd.org/PISA/data/2018database/>). In the PISA 2018 dataset, the average score of 10 mathematics data, including each student's mathematical literacy PV1MATH- PV10MATH, was taken. Descriptive statistics, normality test, mann-whitney u test, correlation analysis were performed. It is seen that the difference in mathematical literacy mean score, attitude towards school, competition and cooperation perception is significant in favor of female students, and the difference in discriminatory school climate is significant in favor of male students. It is seen that there is a positive and low-significant relationship between the mean score of mathematical literacy, attitude towards school, the perception of competition and cooperation at school. It is seen that there is a negative and low significant relationship between the mean mathematics literacy score and the discriminatory school climate.

Keywords: Mathematical Literacy, PISA 2018, Attitude Towards School, Perception of Competition and Cooperation, Discriminatory School Climate

1. GİRİŞ

Günümüzde dünyanın geldiği noktada bireyler hangi yaşta olursa olsunlar gerek sosyal gerek mesleki ve gerekse bireysel olarak topluma ayak uydurmak için formal eğitim sonrasında da birçok bağlamda öğrenme süreçlerine devam etmek zorunluluğu hissetmektedirler. Gelişen teknolojinin de etkisiyle birey hayatını kolaylaştırmaya yönelik geliştirilen çeşitli cihazların ve ortamların kullanımından, uzmanlık düzeyinde yürütülen fakat herhangi bir şekilde tanınırlığı onayan mesleklerin ve mesleki yeterliklerin tanınmasına kadar birçok etken bireyleri öğrenmeye devam etmeye itmektir. Öğrenme, yaşama ve çalışma kalıpları hızla değişmektedir. UNESCO Institute for Lifelong Learning (2000) hayat boyu öğrenme kavramını “kişisel, yurttaşlık, sosyal ve istihdamla ilgili bir bakış açısıyla bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla yaşam boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme etkinlikleri” (s. 3) olarak tanımlar. Günümüzdeki hızlı değişim bilgi, beceri ve yeteneklerin güncellemesi gerekmektedir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşmesi için okuryazarlık becerisinin geliştirilmesi önem arz etmektedir (Demiralay & Karadeniz, 2008). 21. Yüzyılda ileri düzeyde okuryazarlık yetişkin başarısı için önemli duruma gelmiştir (Folsom, 2009).

Matematik okuryazarlığı

Bilim, teknoloji ve ekonomi alanlarında yaşanan zorluklara uygulanabilir çözümler üretme konusunda bir anahtar olan matematik; çeşitli şekillerde diğer disiplin alanları ile ilişki içinde olmuştur (Williams, ve diğerleri, 2016) Bu ilişkinin doğal bir sonucu olarak tabiatın soyut kavramlarla ifade edildiği bir bilim alanı olan matematiğin bireyin günlük yaşamındaki işlevi tartışılmaz bir duruma gelmiştir.. Mühendislik, mimarlık, muhasebe, bankacılık, işletme, tıp, çevrebilim ve havacılık gibi birçok kariyer alanı güçlü bir matematiksel temel gerektirir (William, 2021). Matematik, ekonomi ve finansın yanı sıra teknolojik olarak gelişmiş ve bilgiye dayalı dünyamızın altında yatan bilgi işlem teknolojisi ve yazılım geliştirme için hayati öneme sahiptir (Lindquist, Philpot, & Cotter, 2019).

Matematik, yaşamın birçok alanında kolaylıkla uygulanabilen; problem çözme, akıl yürütme, yaratıcı düşünme ve iletişim gibi nitelikleri içeren bilişsel becerilerin gelişimini destekleyen kullanışlı bir araç olarak görülmeye başlanmıştır (Pesen, 2020). Günümüzde, profesyonel matematikçiler ve işlerinde matematiği kullanan çok sayıda meslek grubu, öğrenmek, paylaşmak, öğretmek ve üretmek için temelini sayıların oluşturduğu okuryazarlık becerilerini kullanmaktadır (NCTM, 2016). Matematik, ekonomik ve finansal olduğu kadar, teknolojik olarak gelişmiş ve bilgi temelli dünyanın altında yatan bilgi işlem teknolojileri ve yazılım geliştirme faaliyetleri için de önemlidir (Lindquist, Philpot, & Cotter, 2019). Okuryazar olarak nitelendirilen bireyin yaşadığı topluma uyum sağlayarak planladığı kariyer yolculuğunda artık tek başına okuma yazma becerisine sahip olması birçok alanda yeterli görülmemektedir (Güneş & Gökçek, 2013). Bunun nedeni bilgi çağı toplumunda veri paylaşımının yoğunlaşması, sürekli biçimde sembolik ya da infografik olarak sunulan nicel verileri yorumlama becerisinin öneminin artmış olmasıdır. İnternet siteleri, gazeteler, dergiler, ders kitapları ve akademik içeriklerde paylaşılan veriler çoğu zaman çizelge, aritmetik tablo ve grafiklerle verilmeye başlanmıştır. Bunun yanında farklı şekil ve boyutlardaki objelerle çevrili olan günlük yaşamımız, bireylerin şekiller ile boyutlar arasındaki ilişkileri anlamasını, soyutlamasını ve görselleştirmesini gerektirmektedir (Lindquist, Philpot, & Cotter, 2019). Aynı zamanda mantıksal ve matematiksel düşünme, problem çözme, akıl yürütme becerileri de çağdaş bireyin sahip olması gereken nitelikler arasında üst sıralardaki yerini almıştır (Uysal & Yenilmez, 2011). Sözü geçen bu becerilerin sergilenmesi büyük oranda matematik okuryazarlığı ile mümkün olmaktadır. Bu anlamda matematik okuryazarlığı olarak ifade edilen kavram öncelikle günlük yaşamdaki zorlukların üstesinden gelmek için bireylerin matematiği kullanarak sorun çözme, akıl yürütme, elindeki verileri analiz ederek çıkarımda bulunabilme becerisi olarak belirmektedir (Özgen & Bindak, 2011). Matematik okuryazarlığı uzun, karmaşık ve soyut, kurguya dayalı asırların matematiksel birikimi olan teorileri ve formülleri ezberlemekten ibaret değildir. Geleneksel anlayışın aksine matematikle neler başarılabilceğine ilişkin geniş bir anlayış ve derin bir değerlendirme becerisini ifade etmektedir. Daha basitçe ifade etmek gerekirse günlük yaşamda ihtiyaç duyulan temel matematiği bilme ve uygulama bilgisidir (Ojose, 2011).

Matematik okuryazarı bir kişi tahminde bulunabilir, verileri yorumlayabilir, günlük problemleri çözebilir, sayısal, grafiksel ve geometrik durumlarda akıl yürütebilir ve matematiği kullanarak iletişim kurabilir. Matematik okuryazarlığı hem işte hem de günlük hayatta gereklidir. Değişen bir toplumla başa çıkmanın anahtarlarından biridir. Matematik okuryazarlığı, okuma ve yazma yeterliliği kadar önemlidir (Ojose, 2011). PISA 2018'in amaçları doğrultusunda matematik okuryazarlığı şu şekilde tanımlanır: Matematik okuryazarlığı, bireyin matematiksel olarak akıl yürütme ve çeşitli gerçek dünya bağlamlarında problemleri çözmek için matematiği formüle etme, kullanma ve yorumlama kapasitesidir. Fenomenleri tanımlamak, açıklamak ve tahmin etmek için kavramları, prosedürleri,

gerçekleri ve araçları içerir. Bireylerin matematiğin dünyada oynadığı rolü bilmelerine ve yapıcı, katılımcı ve yansıtıcı, 21. yüzyıl vatandaşlarının ihtiyaç duyduğu sağlam temelli yargılar ve kararlar vermelerine yardımcı olur (OECD, PISA 2018 results: what school life means for students' lives, 2018).

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi

Örgüt kültürü örgüt içerisindeki kalıplaşmış davranışlar biçimlerini oluşturmada kullanılan bir yapıdır. Bu yapı içerisinde kişiler kimlik oluşturup, örgüt içi ilişkilerini anlar ve bu ilişkilere uygun olarak davranır, farklı ilişki türlerinin dengeler ve değerlendirir (Hampden-Turner, 1992).

Örgüt kültürü, aynı zaman da örgüt içerisinde yer alan bireylerin çalışmış oldukları kurumun amaçlarını benimseme ve örgüte bağlılıklarını artırmaya yardımcı olur, örgütte üyelerin karşılaştıkları problemlere yönelik çözüm üretme yolları sunar, örgüt üyelerinin örgüt içerisinde yer alan davranış biçimleri, ritüeller, norm ve değerleri, törenlerin, hikâyelerin anlamlandırılmasına yardımcı olur (Peterson & Deal, 2009).

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi kavramları çoğu zaman araştırmacılar tarafından birbiriyle tamamen iç içe geçmiş iki kavram olarak ele alınmıştır (Sinha, 2008; Scallion, 2010; Terzi, 2005). Örgüt ikliminin çalışanların algılarıyla, örgüt kültürünün ise gözle görülen uygulamalardan ziyade örgütte hâkim olan değerler ve yargılarla ilişkili olduğunu bildirmektedir (Ashkanasy, Wilderom, & Peterson, 2010). Şişman (2002) ise ölçülmesi göreceli olarak daha kolay bir kavram olarak iklimin daha çok örgüte yön veren ve gözle görülebilir amaçlar, hedefler, vizyon, politikalar ve günlük işler bağlamında değerlendirilebileceğini belirtmektedir. Örgüt iklimi, çalışanların örgütün nesnel ortam, uygulama ve koşullarına ilişkin öznel algılarını ifade etmektedir (Şişman, 2002). Kültür ve iklim kavramları arasındaki ilişki okul bağlamında değerlendirildiğinde okul ikliminin, kültürün farklı boyutlarını temsil eden bir yapı olarak ele alınabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, öğretmen ve öğrenciler arasında (işbirliği ve rekabet) gerçekleşen ilişki ve etkileşimler, öğrencilerin okulu karlı tutumları ile öğretmenlerin mesleklerine ve okullarına yönelik motivasyon ve bağlılık düzeyleri, okul ikliminin önemli göstergeleri arasında gösterilebilir (OECD, School factors related to quality and equity, 2005). Cameron ve Quinn (2006) kültür ve iklim kavramları arasındaki ilişkiyi şu şekilde ifade etmektedirler: İklim, çalışanların örgüte ilişkin tutumları, duyguları ve algılamaları ile ilişkilidir. Kültür ise daha dayanıklı ve değişmesi zor bir olgudur. Kültür örgütün daha içsel ve örtülü unsurlarını ifade etmektedir. Bu bağlamda kültür, örgütte işlerin yapılış biçimine yönelik temel değerleri ve ortaklaşa varılan uzlaşmaları; iklim ise örgütün içinde bulunduğu koşulların farklılaşması ve yeni bilginin üretilmesiyle birlikte sürekli olarak değişen bireysel bakış açıları ifade etmektedir (Cameron & Quinn, 2006). İklim, kültür olgusuna göre bireylerin birbirleri ile ilişkilerini ifade edilmektedir. Bu doğrultuda bir örgütün iklimi, çalışanların davranışlarından anlaşılabilir. İklim, örgütün işleyiş sürecine hâkim olan davranış biçimlerini tanımlayan bir kavram olarak ele alınmaktadır. Kültür ise daha çok örgütte hüküm süren ve

örgütün işleyişine rehberlik eden ortak değerlerin ve inançların bir yansıması olarak düşünülebilir (Sergiovanni, 1991).

Bu araştırmanın, okul ikliminin matematik okuryazarlık becerisi üzerindeki etkisini anlamak ve matematik eğitimini iyileştirmek için stratejiler geliştirmeye yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Öğrencilerin matematik dersine ve matematiksel etkinliklere yönelik tutumları, öğrenme motivasyonlarını, ilgilerini ve matematikle ilişkilerini etkileyebilir. Okul ikliminin bu tutumlar üzerindeki etkisini anlamak, öğrencilerin matematik okuryazarlık becerilerini geliştirmek için motive edici olabilir. Matematik dersinde rekabet ve işbirliği algıları, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini etkileyebilir. Bu algıların matematik okuryazarlık becerilerine etkisini anlamak, işbirliğini teşvik edici ve rekabeti sağlıklı bir şekilde yöneten öğretim stratejilerini belirlemeye yardımcı olabilir. Ayrımcılık, öğrencilerin matematiksel özgüvenini, katılımını ve başarılarını olumsuz etkileyebilir. Bu tür bir araştırma, ayrımcılığı azaltmayı ve eşitlikçi bir matematik eğitimi sağlamayı hedefleyen stratejiler geliştirmeye yardımcı olabilir.

Bu bağlamda okul iklimi kapsamı içinde yer alan öğrencilerin okula karşı tutumları, okul içindeki rekabet, işbirliği algıları ve ayrımcı okul iklimi PISA 2018 matematik okuryazarlığı ortalama puanı üzerinde etkilerinin ne olduğu önem arz etmektedir. Bu çalışma, daha önceki yeterince incelenmemiş bir konuyu araştırmayı hedefler. Literatürdeki bilgileri genişletmeye, yeni bakış açıları sunmaya odaklanır. Bu nedenle, mevcut alan yazından farklı ve yenilikçi bir katkı sunma potansiyeline sahip olduğu düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, ilişkisel araştırma yöntemi kullanılarak pozitivist paradigma temel alınmıştır. İlişkisel araştırma değişkenler arasında ilişki ya da birlikte değişim durumunun varlığını, varsa bu ilişkinin yönünü ve derecesini tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Yıldırım, 2017). İlişkisel araştırmalarda, tanımlayıcı araştırma bulgularından yola çıkılarak, değişkenler arasındaki ilişki yapılarını ortaya koyan hipotezler denetlenir. Böylece değişkenler arasında istatistiksel olarak anlamlı olan ve olmayan ilişkiler ortaya çıkarılır (Yıldırım, 2017). Bu çalışma, ilişkisel araştırma desenlerini kullanarak belirli konular hakkında genelleyici ve açıklayıcı bilgiler elde etmeyi hedeflemiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni PISA 2018 öğrenci anketine katılan, yaşı 15 yıl 3 ay ile 16 yıl 2 ay arasında değişen ve en az 6 yıllık eğitim görmüş öğrencilerdir. PISA örneklemini 6890 öğrenci oluşturmaktadır.

PISA 2018 öğrenci anketine 12 bölgeyi temsil eden 162 (%87,1) okul devlet okulu diğer 24 (%12,9) okul özel okul olmak üzere toplam 186 okulda eğitim öğretim gören 6890 öğrenci katmıştır. Tablo 1’de öğrencileri verilerine ait durum verilmiştir.

Tablo 1. PISA 2018 Örnekleme Öğrenci Dağılımı

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Erkek	3396	49.3
	Kız	3494	50.7
Okul türü	Anadolu Lisesi	3013	43.7
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	2143	31.1
	Anadolu İmam Hatip Lisesi	943	13.7
	Fen Lisesi	226	4.2
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	273	4.0
	Sosyal Bilimler Lisesi	228	2.4
	Anadolu Güzel Sanatlar / Spor Lisesi	42	0.6
	Ortaokul	22	0.3

Veri Toplama Aracı

Araştırma OECD tarafından internet ortamında sunulan PISA 2018 veri tabanı dikkate alınarak yapılmıştır (<https://www.oecd.org/PISA/data/2018database/>). Ekim 2020’de yüklenmiş olan öğrenci anketi veri dosyası ve öğretmen anketi veri dosyası kullanılmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

OECD internet sitesinden (<https://www.oecd.org/PISA/data/2018database/>) PISA 2018 verilerine ulaşılmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 programı yardımıyla ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistik, normallik testi, mann-whitney u testi, korelasyon analizi yapılmıştır. PISA 2018 veri setinde her bir öğrencinin matematik okuryazarlığı PV1MATH - PV10MATH dahil olmak üzere 10 matematik verisinin ortalama puanı alınmıştır.

Araştırma sürecinde analize başlamadan hemen önce sürekli değişkenlere ilişkin mod, medyan ve aritmetik ortalama, çarpıklık ve basıklık değerlerinin mutlaka incelenmesi gerekir. Bu değerlerden mod, medyan ve aritmetik ortalamasının parametrik testlerin temel koşullarını taşıması için birbirine eşit olması ya da birbirine çok yakın olması, çarpıklık ve basıklık değerlerinin ise aşırı uç değere sahip olmaması gerekir (Seçer, 2015). Huck (2008) çarpıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında ve basıklık değerlerinin de +2 ile -1 arasında olması gerektiğini belirtmektedir. Şencan (2005) ise söz konusu değerlerin +1 ile -1 arasında yer alması gerektiğini ileri sürmektedir. Betimsel istatistikler için diğer bir işlem yolu olarak normallik testi yapmaktır. Bu işlem yolu üzerinden dağılımın normalliğine ilişkin daha tatmin edici sonuçlar elde etmek mümkündür.

Oranlama veya eşit aralıklı düzeyde ölçülen değişkenler için daha uygun olan uyum iyiliği testleri bulunmaktadır. Bu uyumluluk testinin uygulanabilmesi için örneklem büyüklüğü önem arz

etmektedir. Veri setindeki değerlere ilişkin dağılımın önceden belirlenen teorik dağılıma uygunluğunu araştırmak gerekmektedir. Büyüköztürk ve diğerleri, (2011) örneklem büyüklüğü sınırını 50 olarak ifade etmektedir. Bu büyüklüğün 50'den büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testinin kullanılmasını ve n sayısının 50'nin küçük olması durumunda Shapiro-Wilk testinin kullanılmasını önermektedir. Bağımsız gruplar t testinin alternatifi olan parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi kullanılır (Taşpınar, 2007). Değişkenler arasındaki ilişkiyi analiz ederek daha derinlemesine bilgi elde etme yoluna gidilmesi gerekmektedir (Çimen, 2015). Korelasyon bu analiz yöntemlerinden biridir. Korelasyon analizi sonucunda doğrusal ilişki olup olmadığı ve varsa bu ilişkinin derecesi korelasyon katsayısı ile hesaplanır. Korelasyon katsayısı "r" ile ifade edilir ve -1 ile +1 arasında değişim gösterir (Seçer, 2015). Bu çalışmada da mod, medyan ve aritmetik ortalama, çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesi, normallik testi, Kolmogorov-Smirnov testi, parametrik olmayan testlerden Mann-Whitney U testi, korelasyon analizi yapılmıştır.

3. BULGULAR

Araştırma sürecinde analize başlamadan önce, sürekli değişkenlerin mod, medyan, aritmetik ortalama, çarpıklık ve basıklık gibi değerlerinin incelenmesi önemlidir. Tablo 2'de betimsel istatistik tablosu verilmiştir. Tablo 3'de normallik test sonuçları verilmiştir.

Tablo 2. *Betimsel İstatistik Tablosu*

İndeki	n	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puan	6890	411,46	407,27	293	0,24	-0,20
Rekabet Algısı	6604	0,34	0,69	0,69	-0,10	-0,57
İş birliği Algısı	6567	-0,01	0,15	0,60	-0,22	-0,94
Okula Karşı Tutum	6765	-0,11	0,03	1,08	-0,40	-0,88
Ayrımcı Okul İklimi	6673	0,36	0,59	0,58	0,23	-0,18

Tablo 3. *Normallik Testi*

İndeks	İstatistik	sd	p
Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puan	0,03	6338	0,00
Rekabet Algısı	0,13	6338	0,00
İş birliği Algısı	0,20	6338	0,00
Okula Karşı Tutum	0,19	6338	0,00
Ayrımcı Okul İklimi	0,13	6338	0,00

Matematik okuryazarlığı ortalama puan, rekabet ve iş birliği algısı, okula karşı tutum, ayrımcı okul iklimi, Kolmogorov-Smirnov testi sonucu ($p=0,00$) $p<0,05$ olduğu değişkeni verilerinin dağılımı 0,05 anlamlılık düzeyinde normal dağılım şartını sağlamamaktadır.

Tablo 4. *Mann-Whitney U testi*

İndex	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	p
Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puan	5767706	11535812	-2,00	0,45
Rekabet Algısı	5052293,5	10608404,5	-5,21	0,00
İş birliği Algısı	5229320,5	10695791,5	-2,13	0,03
Okula Karşı Tutum	4961519,5	10743219,5	-9,68	0,00
Ayrımcı Okul İklimi	4024755,50	9514396,5	-19,75	0,00

Veriler normal dağılım göstermediğinden Mann-Whitney U testi cinsiyete ile matematik okuryazarlığı ortalama puan, rekabet ve iş birliği algısı, okula karşı tutum, ayrımcı okul iklimi arasındaki anlamlılık ilişkisi analiz sonuçları verilmiştir. Matematik okuryazarlığı ortalama puan ile cinsiyet arasında farkın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir (U= 5767706; p=0,45). Okulda rekabet algısı ile cinsiyet arasında farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir (U= 5052293,50, p=0,00). Okulda iş birliği algısı cinsiyete göre oluşan farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir (U= 5229320,5; p=0,03). Okula karşı tutum ile cinsiyete göre oluşan farkın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir (U= 4961519,5; p=0,00). Ayrımcı okul iklimi ve cinsiyet göre oluşan farkın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir (U= 4024755,5; p=0,00). Tablo 5’da matematik okuryazarlığı ortalama puan, okulda rekabet ve iş birliği algısı, okula karşı tutum, ayrımcı okul iklimi incelenme sonuçlarının cinsiyete göre oluşan anlamlı farkın istatistikî değerleri görülmektedir.

Tablo 5. Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puan, Rekabet Algısı, İş Birliği Algısı, Okula Karşı Tutum, Ayrımcı Okul İkliminin İncelenmesi

İndex	Cinsiyet	Ortalama Sırası	Sıralamalar Toplamı
Matematik Okuryazarlığı Ortalama Puan	Kız	3396,88	11535812
	Erkek	3492,75	12203683
Rekabet Algısı	Kız	3424,43	11201305,5
	Erkek	3182,84	10608404,5
İş birliği Algısı	Kız	3333,41	10870236,5
	Erkek	3235,27	10695791,5
Okula Karşı Tutum	Kız	3608,55	12142775,5
	Erkek	3159,77	10743219,5
Ayrımcı Okul İklimi	Kız	2871,84	95143960,5
	Erkek	3795,66	12753404,5

Matematik okuryazarlığı ile okulda rekabet ve iş birliği algısı, okula karşı tutum, ayrımcı okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi

Matematik okuryazarlığı ortalama puan ve okulda rekabet algısı arasında 0,01 düzeyinde anlamlıdır (r=0,113; p=0,000<0,01). Matematik okuryazarlığı ortalama puan ve okulda iş birliği algısı 0,01 düzeyinde anlamlıdır (r=0,113; p=0,000<0,01). Matematik okuryazarlığı ortalama puan ve okula karşı tutum 0,01 düzeyinde anlamlıdır (r=-0,037; p=0,000<0,01). Matematik okuryazarlığı ortalama puan ve ayrımcı okul iklimi 0,01 düzeyinde anlamlıdır (r=-0,169; p=0,000<0,01). Matematik okuryazarlığı ortalama puan ile rekabet algısı ve iş birliği algısı arasında pozitif yönlü düşük anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Matematik okuryazarlığı ortalama puan ile okula karşı tutum ve ayrımcı okul iklimi arasında negatif yönlü düşük anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmada ortaokul öğrencilerinin matematik okuryazarlığı ortalama puan ve okulda rekabet ve iş birliği algısı, okula karşı tutum, ayrımcı okul iklimi cinsiyet yönünden arasında bir fark olup olmadığı ve matematik okuryazarlık ortalama puanlarının genel anlamda okul iklimi ile arasındaki ilişki incelenmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre matematik okuryazarlığı ortalama puan cinsiyete değişkeninin göre oluşan istatistiksel anlamlı farkın erkek öğrenciler lehine olduğu görülmektedir. İlhan ve Aslaner (2020), tarafından geliştirilen bay ve bayan öğretmen adaylarına uygulanan Görsel Matematik Okuryazarlık Algı Ölçeği (GMOYAÖ) kullanıldığı araştırmada benzer bir sonuç elde edilmiş olup erkek öğretmen adaylarının ortalama puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Uysal ve Yenilmez (2011), sekizinci sınıf öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik yapmış olduğu araştırmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre matematik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulması elde ettiğimiz verileri destekler niteliktedir. Karabay ve diğerleri (2015), yıllara göre PISA matematik okuryazarlığının öğrenciler ve okul özelliklere göre ele aldığı araştırmada benzer şekilde erkek öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özdemir ve diğerleri (2016), yapmış olduğu araştırmada kız öğrencilerin matematik okuryazarlığına ait algıların erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucunu elde etmiştir. Şefik ve Şenol (2016) ise matematik eğitimi alanında öğrenim gören öğrencilerden el ettiği veriler doğrultusunda matematik okuryazarlığına yönelik algılarının cinsiyete göre değişmediğine dair sonuçlar elde etmiştir. Öğretmenlerin, matematik okuryazarlığını başarı düzeyinin geliştirilmesinin, ders notlarının ötesinde hayata dair sunmuş olduğu kolaylıklar göz önünde bulundurarak eğitim öğretim sürecinde gerçek yaşam sorunlarını içeren problemlerini kullanmaları ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak uygulamalar yaptırmaları matematik okuryazarlık düzeylerini geliştirmek için uygun olacaktır (Uysal & Yenilmez, 2011). Ayrıca ortak çalışma bilincine sahip öğrencilerin seçmeli ders olarak matematik uygulama derslerini seçmeleri ve bu süreçte öğrencinin kendini tanıma fırsatı sunarak matematiksel anlamda güçlü/zayıf yönlerini fark ettirecek, gerçek yaşamda matematiksel düşünme becerileri üzerinden hayata dair eleştirel bakış açısı kazandıracak çalışmalar yapmaları önerilmektedir (Frith & Prince, 2006).

Matematik okuryazarlığı ortalama puan ve ayrımcı okul iklimi negatif yönlü düşük anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Okulların iklimi ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara ve varılan sonuçlara göre okul iklimi öğrenci başarısını belirleyen önemli bir etkidir. Okul iklimi farklı ifadelerle tanımlansa da yapılan tanımların birçoğunun okuldaki birey ilişkilerine vurgu yaptığı görülür. Demir (2009) kentin yoksul kesimlerinde

yer alan 23 kurum ve 719 ortaokul öğrencisi ile yapmış olduğu araştırmada aile, öğrenci ve okul özelliklerinin akademik başarıya etkisini incelemiştir. Öğrenciler gözüyle öğretmen davranışları üzerinden öğrenci algılarının, arkadaş ilişkilerinin akademik başarıya açıklamada büyük bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Özdemir ve diğerleri, (2010) farklı illerde 683 kurumda yaptığı araştırmada başta kurum müdürleri olmak üzere öğretmenlerin destekleyici olarak algılanmalarının öğrenme ortamına olumlu etkilediği ve akademik başarıya katkılarının olduğunu tespit etmiştir. Buna göre Hoy (2003), okul iklimini, okuldaki idareci, öğretmen, diğer personeller ve öğrencileri bir arada tutan genel düşünce sistemini dair algılarını geliştiren, bu paydaşların düşünme ve hareket mekanizmalarını etkileyen ve zamanla değişim göstermeyen bir algı olarak tanımlamaktadır. Hoy (2003), okul iklimini bir okuldan diğerine farklılaşan bir özellikler seti olarak görmekte ve iklimin okuldaki bireylerin davranışlarını etkileyen diğer faktörlerle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Sağlıklı veya olumlu iklime sahip okullarda öğrencilerin daha iyi bir öğrenme ortamına sahip oldukları açıktır. Olumlu iklime sahip okullarda öğrenci başarısı yükselmekte, öğretmenlerin okullarına karşı adanmışlığı artmakta ve çalışanların iş doyum düzeyi daha yüksek olmaktadır. Başta okul idarecileri olmak üzere birçok paydaş okul ikliminin öğrenci başarısına etkisinin büyük olduğunu düşünmektedir. İyi bir yönetim anlayışı okulu ile idare edilen, öğretmenler birbirleri ile uyum içerisinde çalışma imkân ve olanakları sunan, öğrencileri akademik anlamda destekleyen uygun çalışma ortamları sunan ve motive eden okulların, kısacası okul iklimlerini öğrenci başarılarına yansıtan okullar olarak görülmektedir (Bahçetepe & Meşeci Giorgetti, 2015). Okul iklimine ilişkin üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin akademik başarı düzeylerindeki artış, okula uyum, okula bağlanma düzeylerinin yüksek olması ve disiplin sorunları, okulda yapılan özel gün etkinliklerine katılım, öğrencilerin veya öğretmenlerin akademik başarıya odaklanması ve özveride bulunması gibi olumlu davranış biçimlerinin ortaya çıkması okul iklimi ile mümkün olduğu görülmüştür (Çalık & Kurt, 2010).

Matematik okuryazarlığı ortalama puan ile rekabet ve iş birliği algısı arasında pozitif yönlü düşük anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Rekabetin testlerde veya mezuniyet oranlarında olumlu bir etkiye sahip olduğuna dair önemli kanıtlar vardır (Dee, 1998). Alsancak Sarıkaya (2017), tersyüz öğrenme modeli ile işlemiş olduğu derste öğrencilerin test sorularına rekabetin sağlandığı bir ortamda cevap vermelerini sağlamıştır. Öğrenci görüşlerinde de ifade edildiği gibi öğrencilerin derse aktif katılımları sağlanmıştır. Bazı öğrenciler için ise rekabet endişe verici bir durum olarak ifade edilmiştir. Yenidünya (2005) lise öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada öğrenci rekabet algıları ile akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu bulmuştur. İş birliğinin genellikle daha düşük verimliliğe yol açabileceğini görülmektedir (Torres, Johnesb, Elliottc, & Polod, 2021). Özkal (2000) ilköğretim öğrencileriyle yapmış olduğu araştırmada bir öğretim yöntemi olarak işbirliğine dayalı öğretimin öğrenci başarısına katkıları sunduğu ve derse ilişkin tutumlarında olumlu yönde değişime sebep olduğu sonucuna varmıştır. Varank ve Kuzucuoğlu (2007), 5. Sınıf öğrencileriyle matematik

dersinde iki grup şeklinde ele aldığı öğrencilerle geleneksel ve işbirlikçi öğrenme yöntemi ile ders işlemiştir. Son test başarı puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Matematik okuryazarlığı ortalama puan ve okula karşı tutum arasında negatif yönlü düşük anlamlı bir ilişkisi olduğu görülmektedir. Adıgüzel ve Karadaş (2013) ortaöğretim kurumunda eğitim alan öğrenciler ile yapmış olduğu araştırmada kız öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha olumlu bulmuştur. Aynı araştırmada öğrenci not ve başarı düzeyleri ile okula karşı tutumları arasında anlamlı düzeyde bir fark bulunamamıştır.

Elde ettiğiniz araştırma sonuçlarına dayanarak, bazı öneriler şunlar olabilir:

Araştırmanızda ayrımcı okul iklimi ile matematik okuryazarlığı arasında negatif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu durumda, okulun ayrımcılıkla mücadele etmek ve daha kapsayıcı bir ortam yaratmak için çeşitli önlemler alması gerekmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenler, öğrenciler arasında eşitlik ve hoşgörü değerlerini teşvik eden politikalar ve uygulamalar geliştirebilir.

Araştırmanızda kız öğrencilerin matematik okuryazarlığı puan ortalaması, okula karşı tutum, rekabet ve iş birliği algısı açısından lehine anlamlı bir fark göstermektedir. Bu bulgu, kız öğrencilerin matematik eğitimine ve okula olan tutumlarına yönelik destekleyici önlemlerin alınmasını gerektirir. Öğretmenler ve yöneticiler, kız öğrencileri cesaretlendiren, güven ve motivasyon sağlayan öğretim stratejileri ve etkinlikler geliştirebilir.

Araştırmanızda matematik okuryazarlığı puan ortalaması ile okulda iş birliği ve rekabet algısı arasında pozitif yönlü düşük anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç, öğrenciler arasındaki iş birliğini teşvik eden öğretim yaklaşımlarının önemini vurgular. Okullar, öğrenciler arasında iş birliği becerilerini geliştirmek için grup projeleri, ortak çalışmalar ve paylaşımcı öğrenme ortamları oluşturabilir.

Matematik okuryazarlığı puan ortalaması ile okula karşı tutum arasında pozitif bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğrencilerin matematik derslerine olan motivasyonlarının önemini vurgular. Öğretmenler, öğrencilerin matematikle ilgili bağlantılarını güçlendiren, öğrenmeyi etkileyici hale getiren ve matematikle ilgili uygulamalar sunan etkili öğretim stratejileri kullanabilir.

5. KAYNAKÇA

- Ashkanasy, N. M., Wilderom, C. P., & Peterson, M. F. (2010). *Introduction to the handbook of organizational culture and climate, second edition*. SAGE. doi:<https://doi.org/10.4135/9781483307961>
- Bahçetepe, Ü., & Meşeci Giorgetti, F. (2015). Akademik Başarı ile Okul İklimi Arasındaki İlişki. *İstanbul Eğitimde Yenilikçilik Dergisi*, 1(3), 83 - 101.
- Cameron, K., & Quinn, R. E. (2006). *Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework*. Jossey-Bass.
- Çalık, T., & Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çimen, M. (2015). *Fen ve sağlık bilimleri alanlarında SPSS uygulamalı veri analizi*. Palme Yayınevi.
- Dee, T. S. (1998). Competition and the quality of public schools. *Econ. Educ. Rev.*, 17(4), 419-427. doi:[https://doi.org/10.1016/S0272-7757\(97\)00040-X](https://doi.org/10.1016/S0272-7757(97)00040-X)
- Demiralay, R., & Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde yaşam boyu öğrenme için bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(6), 89-119.
- Folsom, C. (2009). *Teaching for intellectual and emotional learning a model for creating powerful curriculum*. R&L Education.
- Frith, V., & Prince, R. (2006). Reflections on the role of a research task for teacher education in data handling in a mathematical literacy education course. *Pythagoras*, 12(1), 52-61. doi:<https://doi.org/10.4102/pythagoras.v0i64.99>
- Güneş, G., & Gökçek, T. (2013). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi. (20), 70-79.
- Hampden-Turner, C. (1992). *Creating corporate culture*. Addison-Wesley.
- Lindquist, M., Philpot, R., & Cotter, K. E. (2019). *TIMSS 2019 Mathematics Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center.
- NCTM. (2016). *Literacy for mathematicians*. National Council of Teachers of Mathematics.
- OECD. (2005). *School factors related to quality and equity*. The Organization for Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2018). *PISA 2018 results: what school life means for students' lives*. The Organization for Economic Cooperation and Development.

- Ojose, B. (2011). Mathematics literacy: Are we able to put the mathematics we learn into everyday use? *Journal of Mathematics Education*, 4(1), 89-100.
- Özgen, K., & Bindak, R. (2011). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 1073-1089.
- Pesen, C. (2020). *İlkokullarda Matematik Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Peterson, K. D., & Deal, T. E. (2009). *The shaping school culture field book*. CA: Jossey-Bass.
- Scallion, S. E. (2010). *The voice of elementary school principals on school climate*. Open Access Dissertations. doi:<https://doi.org/10.7275/1557467>
- Seçer, İ. (2015). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz ve raporlaştırma*. Anı Yayıncılık.
- Sergiovanni, T. J. (1991). *The principal ship: A reflective practice perspective*. Allyn and Bacon.
- Sinha, J. B. (2008). *Culture and organizational behavior*. SAGE. doi:<https://doi.org/10.4135/9788132100997>
- Şişman, M. (2002). *Örgütler ve kültürler*. Pegem Akademi Yayınları.
- Taşpınar, M. (2007). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamalı nicel veri analizi*. Pegem Akademi. doi:<https://doi.org/10.14527/9786052410585>
- Terzi, A. R. (2005). İlköğretim okullarında örgüt kültürü. 43(43), 423-442.
- Torresa, L. L., Johnesb, J., Elliottc, C., & Polod, C. (2021). The effects of competition and collaboration on efficiency in the UK independent school sector. *Economic Modelling*, 96, 40-53.
- Uysal, E., & Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 1-15.
- William, M. (2021). *Mathematics in Interdisciplinary Areas*.
- Williams, J., Swanson, D., Doig, B., Groves, S., Omuvwie, M., & Mousoulides, N. (2016). *Interdisciplinary Mathematics Education A State ofthe Art*. Springer Öpen.
- Yıldırım, İ. E. (2017). *İstatistiksel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Extended Abstract

In traditional learning, learners' highly specific information (chosen by educators and consumers) is accurately remembered. This information is based on the notion that it is measured by a formal assessment, usually examinations. This system identifies and selects individuals with the complex scope of the educational task, and then announces them to appropriate organizations with people with similar characteristics. No matter what age they are in the center of the world, they feel the obligation to continue their learning journey in many conditions after formal education in order to keep up with the community, both socially and individually. Mathematics is important for computing technologies and software development operations that underlie the technologically advanced and knowledge-based world, as well as economic and financial. It is not considered sufficient in many areas for people who are qualified as literate to have reading skills on their own in the career journey they plan by adapting to the community they live in. In addition, our daily life with objects of different shapes and forms makes it difficult for individuals to understand, abstract and visualize the relationships between their shapes and sizes. At the same time, it has taken its place among the qualities that modern people should have in thinking, problem solving and reasoning processes. Exhibiting these aforementioned skills is largely possible with mathematical literacy. Literate Mathematics is not simply memorizing theories and formulas from the cells of long, complex and abstract, fictional centuries. It expresses a broad understanding of what traditional understanding can achieve with anti-mathematics and a deep assessment skill. To put it more, it is the knowledge of knowing and applying the basic mathematics needed in daily life.

Distribution of the variable data of the mean score of mathematical literacy, perception of competitiveness at school, perception of cooperation at school, attitude towards school: learning activities, discriminatory school climate, sense of belonging to school Kolmogorov-Smirnov test result ($p=0.00$) $p<0.05$ It does not meet the normal distribution condition at the 0.05 significance level.

Since the data did not show a normal distribution, the results of the analysis were given for the meaningful relationship between the Mann-Whitney U test gender and the mean score of mathematical literacy, the perception of competitiveness at school, the perception of cooperation at school, attitude towards school: learning activities, discriminatory school climate, and sense of belonging to school. It is seen that the difference between the mean mathematical literacy score and gender is in favor of male students ($U= 5767706$; $p=0.45$). It is seen that the difference between the perception of competitiveness at school and gender is in favor of female students ($U= 5052293,50$, $p=0.00$). It is seen that the difference in the perception of cooperation at school according to gender is in favor of female students ($U= 5229320,5$; $p=0.03$). It is seen that the difference between attitudes towards school learning activities and gender is in favor of female students ($U= 4961519,5$; $p=0.00$). The difference between discriminatory school climate and gender is in favor of male students ($U= 4024755,5$; $p=0.00$). The difference between the sense of belonging to the school and gender is in favor of female students ($U= 4878015$; $p=0.00$). Table 5 shows the statistical values of the statistically significant difference in the results of the examination of the mean score of mathematical literacy, the perception of competitiveness at school, the perception of cooperation at school, the attitude towards school: learning activities, discriminatory school climate, and the sense of belonging to school according to gender.

There was a significant 0.01 level between the mean score of mathematical literacy and the perception of competitiveness at school ($r=0.113$; $p=0.000<0.01$). Mathematical literacy mean score and perception of cooperation at school were significant at the 0.01 level ($r=0.113$; $p=0.000<0.01$). Mathematical literacy mean score and attitude towards school: learning activities were significant at the 0.01 level ($r=-0.037$; $p=0.000<0.01$). Mathematical literacy mean score and discriminatory school climate were significant at the 0.01 level ($r=-0.169$; $p=0.000<0.01$). Mathematical literacy mean score and sense of belonging to school were significant at the 0.01 level ($r=0.105$; $p=0.000<0.01$).

According to the findings of the study, it is seen that the statistically significant difference in the mean mathematics literacy score according to the gender variable is in favor of male students. A similar result was obtained in the study where the Visual Mathematics Literacy Perception Scale (GMOYAS) developed by İlhan ve Aslaner (2020), and applied to male and female teacher candidates was used, and it was seen that the average scores of male teacher candidates were higher. It is seen that there is a negative and low-significant relationship between the mean score of mathematical literacy and the discriminatory school climate. Studies investigating the relationship between school climate and student achievement have been conducted. According to the findings and results obtained from these studies, school climate is an important factor that determines student success.

There is a positive low-significant relationship between the mean score of mathematical literacy and the perception of competitiveness at school and the perception of cooperation at school. There is substantial evidence that competition has a positive (and largely significant) effect on tests or graduation rates. It shows that cooperation usually does not lead to greater efficiency and can actually lead to lower productivity. It is seen that there is a negative and low significant relationship between the mean score of mathematical literacy and attitude towards school: learning activities. Girls tend to have more positive school attitudes, while boys are less motivated and have more negative attitudes towards school. It has been determined that female students do not need more time to study, they are less engaged in abuse and destructive behaviors, they are less absent, and they also have more expectations for the future and are more enthusiastic about working more



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 10.05.2023 Accepted/Kabul: 31.07.2023 Published/Yayınlama: 04.11.2023

Language Education Through Digital Storytelling: A Systematic Compilation Study

Yılmaz PERÇİN¹, Zeynep SAĞMAK PERÇİN², Metin ÜNAL³, Ayşe ÖZPEK UZUN⁴, Hüseyin KESKİN⁵,
Mehmet Emin ÖNEN⁶, Turgut KÖRDÖL⁷

Abstract

The main purpose of this research is to present a systematic review of research using digital storytelling in language education. When the theses and articles made between 2004-2022 in the literature were examined, 32 studies in which the digital storytelling method was used in language education were reached. The systematic review technique was used in the study in which the qualitative method was used. The obtained data were analyzed by content analysis. At the end of the research, it was stated that the digital story method in language education was used for four basic language skills, but 51% of the studies were about the skill of telling; most of the studies using digital stories in language education were prepared in quantitative (56%) and qualitative research (25%); it has been seen that the digital story method has a positive effect on the acquisition and development of all language skills.

Keywords: Mother tongue education, language skills, digital storytelling.

Dijital Öyküleme Yoluyla Dil Eğitimi: Bir Sistemik Derleme Araştırması

Öz

Bu araştırmanın temel amacı, dil eğitiminde dijital öyküleme yöntemini kullanan araştırmaların sistemik bir derlemesini sunmaktır. Alanyazında 2004-2022 yılları arasında yapılmış tez ve makaleler incelendiğinde, dil

¹ School Principal, MEB, Türkiye, ylmzprcn@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9152-6168

² Literature teacher, MEB, Türkiye, zeynepsagmak@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-5319-231X

³ Computer teacher, MEB, Türkiye, metinunal81@gmail.com, ORCID: 0009-0001-9770-6821

⁴ Class teacher, MEB, Türkiye, ayseuzun079@gmail.com, ORCID: 0009-0000-5934-7998

⁵ Class teacher, MEB, Türkiye, hkeskin0138@gmail.com, ORCID: 0009-0004-6511-9982

⁶ Guidance teacher, MEB, Türkiye, emin_pdr@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-3906-0686

⁷ Class teacher, MEB, Türkiye, kordol77@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-7369-3731

eğitiminde dijital öyküleme yönteminin kullanıldığı 32 araştırmaya ulaşılmıştır. Nitel yöntemin kullanıldığı araştırmada sistematik derleme tekniğinden yararlanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın sonunda dil eğitiminde dijital öykü yönteminin dört temel dil becerisi için kullanıldığı ancak araştırmaların %51'inin anlatma becerisine yönelik olduğu; dil eğitiminde dijital öykü kullanan araştırmaların büyük bir kısmının nicel (%56) ve nitel araştırma (%25) deseninde hazırlandığı; dijital öykü yönteminin bütün dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi süreçlerine olumlu etki sağladığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Ana dili eğitimi, dil becerileri, dijital öyküleme.

1. INTRODUCTION

Advances in technology have enabled the use of multimedia tools in the educational process. A traditional education tool with the inclusion of information and communication technologies tools in the education process. The format of the stories, which are traditional stories, has changed and a new genre, digital stories, has emerged. When the literature is examined, it is seen that digital stories are used in many curriculum areas, but the researches focus on the use of these stories in language education.

Constantly reviewing and addressing the concept of education emerges as an indispensable phenomenon in order to adapt to the times (Ateş, 2022). The ineffectiveness of educational practices, the constantly changing living conditions in the world, and the inability to fully adapt the existing understanding of education to this process are the necessary reasons for changing and updating education practices (Gardner, 2007). In this context, as a radical change in the field of education, a constructivist view has emerged that has changed the processes of learning since the 17th century (Ateş, 2022).

The constructivist view, which accepts that reality is not one, but local and multiple, argues that the real world cannot be understood with only one method. In general, constructivist approaches agree with the view that learners are active, reach understanding by choosing, and construct their own knowledge holistically through both individual and social activities (Yurdakul, 2005).

As of 2004 curriculum reform in our country, constructivist learning approach has been adopted and the change in the education process has been kept pace with the global world (Altunkaynak & Çağım, 2023). All curricula have been updated accordingly. However, when the current situation is evaluated, it is seen that student-centered education in schools is still not fully implemented (Education Monitoring Report, ERG, 2009). With the updated curricula, deficiencies in reaching the expected goals in the teaching process necessitate different and applicable new searches. When learning a topic, students often think of "Why do I have to know this?" or "Where will I use this?". At this point, there is a need for bridges that can meet the learning needs of students and enable them to relate to the learned subject and daily life. Context-based learning approach acts as a bridge in

this respect. This approach is explained as teaching content learning by using the situations, events and problems that students encounter in their daily lives as a context (Altunkaynak & Çağmlar, 2023). Presenting the content with stories related to daily life helps to establish the context and makes learning more effective (Bennett, 2003). In this way, it has been observed that success towards the course interest (Ellis & Gabriel, 2010) and motivation increase and permanent learning is provided. From this point of view, it is possible to say that the teaching process is more effective for both teachers and students if the concept and content knowledge in a lesson is meaningfully associated with daily life.

The story, which helps to convey the different aspects of people and their real or imaginary worlds through the language of words, is one of the important text types that has existed since ancient times and will continue to exist in the future (Feight, 2016). It is possible to evaluate the story as a creative art that enriches the world of language and thinking and informs the individual. Storytelling encourages children's ability to interpret and understand events, supports listening and speaking skills, develops imagination, helps them to have fun and excitement, and respect different cultures. It is also the most natural way to go to the world of books and reading. The story, which is the narration of complex experiences, increases the motivation by activating the emotions in the fantasy world of the reader and ensures the realization of meaningful learning (Turgut, 2015). This situation has enabled storytelling to be used as a learning tool in every period from pre-school to higher education. Developments in technology have led to significant changes in education as well as affecting all areas of life. The fact that educational activities integrated with technology have a positive effect on the learning process of students has enabled traditional stories to be presented with ICT (Information and Communication Technologies) tools. This situation has created a new genre called digital story. Although digital story is a relatively new concept in the literature, it is a subject that has been defined and studied in various ways by different researchers. Robin (2007) the digital story; video, audio, picture, image etc. Foley (2013) describes it as a short film told firsthand, shown on a computer monitor, television or projected onto a screen. According to Reinders (2011) digital story is the telling of stories in electronic form. The contents can be prepared by the students themselves as well as by an expert, and this requires combining the relevant story with text, audio, music, video, and photographs (Ateş, 2022). The Digital Storytelling Association, on the other hand, states that it describes digital storytelling as a modernized version of the traditional art of storytelling, thanks to the use of digital media. Based on the definitions in the literature, it is possible to explain the digital story as combining the traditional story with sound, music, photographs and projecting it on a screen. The digital world has transformed the traditional story into an audio and visual structure called digital story.

Research shows that digital storytelling tools not only help bridge the gap between the technology-filled world outside of school and the traditionally low-tech school environment, but also

provide a number of benefits to students who cannot be reached through traditional methods (Ateş, 2022). The use of digital stories in the learning process increases the interest and attention of the students and thus ensures their willingness to participate in the process. Digital stories, which enable the integration of visual images with written text, both improve and accelerate students' understanding (Sur, 2022). In addition to remembering information in the learning process, digital stories help students understand ways to explore and apply knowledge effectively. Through digital storytelling, students; In addition to bringing language skills, it is possible to improve access to information, analysis of information, research, perspective development, organization, time management, technology and presentation skills. In addition, digital storytelling, used in both mother tongue and foreign language education, facilitates students to learn new words, enables them to delve deeper into the text, and facilitates the understanding of the technical aspects of the language.

In this research, it is aimed to examine the studies on digital storytelling in the literature in all aspects (purpose, result, keyword, research design, data collection tool) and to determine the effect of digital stories on success in both mother tongue and foreign language education with meta-analysis. Although scanning and systematic compilation studies on digital storytelling method have been carried out in the literature, no study has been found that examines digital storytelling research in all its aspects and combines experimental studies with meta-analysis method.

2. METHOD

In this section, the research model, the study group of the research, the methods and techniques used in data collection, preparation and analysis are explained.

Purpose of the research

The main purpose of this research was determined as "to make a systematic compilation of academic studies conducted between 2004-2022 on the digital storytelling method used in language education". In line with this main purpose, the sub-objectives of the research were formed as follows.

1. What is the distribution of studies using digital stories in language education according to language skills?
2. What are the aims of research using digital stories in language education?
3. What is the distribution of studies using digital stories in language education according to research designs?
4. What is the distribution of studies using digital stories in language education according to data collection tools?

Pattern of the Research

The systematic review method was used in this study, which aims to examine the studies on digital storytelling in language education from its structuring to its conclusion. A systematic review is a review of a clearly defined problem using systematic and clear methods to identify, select, and critically evaluate relevant research, and to collect and analyze data from studies included in the review (Creswell & Plano, 2014). In this study, it was aimed to identify and evaluate the studies conducted in Turkey on digital storytelling in language education. Millar (2004) emphasized that certain steps should be followed in systematic review studies. Accordingly, in the systematic review; It is necessary to clearly define the purpose, select the articles included in the research according to the determined criteria, and make inferences with the information obtained from the articles. In this context, the structure of this research was formed by paying attention to the specified rules. In the systematic compilation process carried out within the framework of the determined research questions, the studies conducted between 2004 and 2022 were examined. 32 studies published between these dates; Obtained from ERIC, ULAKBIM, Academic Google databases. While scanning, the keywords 'digital storytelling in language education' were primarily preferred in the Turkish search. While deciding on the studies included in the evaluation, attention was paid to the fact that the studies were only related to digital storytelling in language education. While making the evaluation, only the sections related to digital storytelling in Reward education were taken into consideration. On the other hand, the published studies included in the study consisted of only articles (20). Theses, papers and books were not included in the research. While selecting the determined articles; As stated in the rule of systematic review, the aim and questions of the research were the main determinants.

In this framework, in this study, which was designed according to the systematic review method, the researches;

1. It was published between 2004-2022,
2. There is an article about digital storytelling in language education,
3. It has been taken into account that it includes digital storytelling expressions in language education.

The effect of the digital storytelling method on comprehension (reading and listening) and narration (speaking and writing) skills was examined separately.

Table 1. *Descriptive Statistics Results of Studies Included in the Systematic Review*

		<i>f</i>	<i>%</i>
Type of work	Article	20	62.5

Yılmaz PERÇİN, Zeynep SAĞMAK PERÇİN, Metin ÜNAL, Ayşe ÖZPEK UZUN, Hüseyin KESKİN, Mehmet Emin ÖNEN, Turgut KÖRDÖL

	Thesis	12	37,5
	Total	32	100.0
Year of study	2022	3	9,4
	2021	2	6,3
	2020	2	6,3
	2019	12	21,9
	2018	3	9,4
	2017	2	6,3
	2016	1	3,1
	2015	1	3,1
	2014	1	3,1
	2013	-	
	2012	-	
	2011	3	9,4
	2010	1	3,1
	2009	1	3,1
	2008	2	6,3
	2007	-	
	2006	1	3,1
	2005	1	3,1
	2004	1	3,1
	Total	32	100
Sample	16-30	8	25
	31-50	14	44
	51-70	5	16
	71 +	5	16
	Total	32	100
Education of the sample group level	The study in which the kindergarten was sampled	6	19
	Study in which primary school was sampled	9	28
	Study in which secondary school was sampled	8	25
	High school	6	19
	University	3	9
	Total	32	100

As can be seen in Table 1, 62% of the studies using the digital storytelling method are in the type of articles. While the majority of the studies were carried out in 2019, 2020, no research was conducted in this area in 2005 and 2009. In the majority of the studies, 31-50 people were taken as a sample, and the sample group was selected from primary school students.

3. RESULT

In the research, “How is the distribution of studies using digital stories in language education according to basic language skills?” The question was determined as the first sub-goal. The distribution of studies according to skills is given in Table 2.

Table 2. *Distribution of Studies Using Digital Story in Language Education by Skills*

Theme	Code	<i>f</i>	%
language skills	Write	4	13
	Read	6	19
	Listening	7	22
	All	5	16
	Digital Literacy	4	13
	Affective Factors	6	19
	Total	32	100

As seen in Table 2, 22% of the studies in which the digital story method is used in language education are for listening skills, 13% for writing skills, and 16% for reading skills.

In the research, “How is the distribution of studies using digital storytelling method in language education according to research designs?” question was determined as the fifth sub-objective.

Table 3. *Distribution of Studies Using Digital Story in Language Education According to Research Designs*

Theme	Code	<i>f</i>	%
Method	Quantitative	18	56
	Qualitative	8	25
	Mixed	3	9
	Meta analysis	2	6
	Unspecified	1	3
	Total	32	100.0

As seen in Table 3, 56% of the studies in which digital storytelling method is used in language education are quantitative, 25% qualitative, 9% mixed, and 6% meta-analysis research. The research design used in 3% was not specified. In the research, “How is the distribution of studies using digital storytelling method in language education according to data collection tools?” The question was determined as the third sub-objective.

Table 4. *Distribution of Studies Using Digital Story in Language Education by Data Collection Tools*

Theme	Code	<i>f</i>	%
Data collection tool	test	11	34
	questionnaire	9	28
	meeting	5	16
	rubric	3	9
	scale	1	3
	digital story	3	9
Total		32	100

As seen in Table 4, in the studies examining the digital storytelling method in language education, 34% of the studies were used as a test, 16% as an interview, 9% as a rubric, 3% as a scale, 9% as a digital story data collection tool.

4. DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS

According to the first finding obtained from this study, 28% of the studies in which the digital story method was used in language education were based on writing skills, 23% on speaking skills, 14% on reading skills, 13% on listening skills, and 12% on all language skills. 4% is for digital literacy, 4% is for affective factors. The result shows that the digital story method is used for four basic language skills in language education, but 51% of the studies are prepared for the skill of telling.

When the literature is examined, no study has been found that shows which skills digital storytelling studies focus on. Based on this finding of the research, it is possible to say that digital stories, which are created by enriching the stories with visual and auditory tools, are an effective method that can be used to improve students' speaking, listening and writing skills. The fact that the

stimuli are auditory explains the less number of studies on reading skills, but the finding obtained draws attention to the scarcity of studies on listening skills.

The fact that listening is a neglected skill area compared to other language skills suggests that listening skills are less involved in digital storytelling studies (Doğan, 2010). The number of studies on digital literacy, affective factors and all language skills constitute the least percentage of all studies.

According to the second finding obtained from the research, it is seen that a significant part of the studies using the digital storytelling method in language education aims to develop four basic language skills. Apart from this, there are also studies that aim to teach vocabulary, develop literacy skills, determine the trend of research, develop high-level thinking skills, compare the traditional method and the digital storytelling method. While the effect of digital storytelling on reading, writing, listening and speaking skills can be examined in separate studies (Mirza, 2020), there are also studies in the same research (Moradi & Chen, 2019). According to the third finding of the study, studies using the digital storytelling method in language education have concluded that this method positively affects students' language achievement and affective factors related to language skills, and is effective in teaching vocabulary. However, Çiftçi (2019) determined the effect of digital stories on reading skills of primary school students; Sudarmaji, Mulyana, and Kar Siyah (2020) examined the effect of digital storytelling method and traditional method on writing success and could not find a significant difference between the two methods. Although no significant difference was found in the two studies, the literature shows that using digital storytelling in language education is an effective method in achieving the determined goals. According to the fourth finding of the study, the keywords in the studies using digital stories in language education are related to language skills, technology, education, thinking, method and affective factors. Keywords related to language skills, technology and education are more comprehensive and varied than keywords related to thinking, method and affective factors. In a significant part of the digital storytelling studies (78%), aiming to develop basic language skills enabled the keywords to focus on language skills, education and technology. The distribution in the purpose of the research played an important role on the distribution of keywords.

According to the findings obtained from the research, most of the studies using digital stories in language education were prepared in quantitative (56%) and qualitative research (25%). The least used research design was meta-analysis (6%). The pattern of 3% of the studies was not specified. Wu and Chen (2020) conducted a systematic review study on research using digital storytelling method in education and concluded that 26 of 57 studies used qualitative research method and 11 of them used quantitative research method. This finding of the study does not coincide with other research findings in the literature. Studies show that the digital story is only used to examine the effect of language education on success. The fact that the main purpose of the studies in which digital storytelling is used in language education is to develop the four basic language skills of students with digital stories has

caused the researchers to use the quantitative method more and less the qualitative method. The findings of the research show that the mixed design, which combines qualitative and quantitative methods, is rarely used in digital storytelling studies. This situation is thought to be an important deficiency for studies in which the digital storytelling method is used in language education. The sixth finding of the study is that more than 50% of the studies using digital stories in language education are tests, scales and questionnaires; 33% said that interview forms were used. The fifth and sixth findings of the study support each other. In 41% of the studies, planning according to the quantitative research design also included data collection tools in quantitative research.

It enabled the use of the test, scale and questionnaire used. The fact that the application and evaluation of these measurement tools is relatively easy compared to other measurement tools enables them to be used intensively in research.

The research shows that the digital story method has a wide effect on comprehension and all language skills. Özkaya (2020) conducted a meta-analysis study with 11 studies, that digital stories have a high effect on the development of Turkish language skills; Similarly, Rahman and Bakar (2020) concluded in their systematic review study that digital stories are an effective method in improving speaking skills. Both current research and literature show that digital stories are an effective method for developing language skills. Digital stories, being an audio and visual material, are one of the effective tools that can be used to improve the four basic skills in language education.

5. REFERENCES

- Altunkaynak, M. & Çağmlar, Z. (2023). Türkçe dersinde dijital akıcılığın geliştirilmesi için hazırlanan programın sınıf öğretmenlerinin dijital akıcılıklarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11 (3) , 580-599 . DOI: 10.16916/aded.1243661
- Ateş, M. (2022). The use of digital storytelling method in language education: A systematic compilation study. *Pamukkale University Journal of Education Faculty*, doi:10.9779.pauefd.1101722
- Bennett, J., Grasel, C., Parchmann, I. And Waddington, D. (2005). Contextbased and conventional approaches to teaching chemistry: comparing teachers' views. *Int J Sci Educ*, 27, 1521–1547.
- Creswell J. W. & Plano Clark, V. L. (2014). *Design and conduct of mixed method researches* Y. Dede And S. B. Demir (Trans. Ed.) In the Nature of Mixed Method Research (P. 1-22). Moment. Ankara.
- Dogan, Y. (2010). Using activities to improve listening skills. *Turkology Studies*, 27, 263-274.
- Ellis, R. And Gabriel, T. (2010). Context-based learning for beginners: cbl and nontraditional students. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(2), 129-140
- Erg (2009). — *Education monitoring report 2008*. Retrieved from Http://www.Egitimreformugirisimi.Org/Wp-Content/Uploads/2017/03/Erg_E1r2008.Pdf
- Feight, B. J. (2016). *The effects of using digital st ects of using digital storytelling for four ytelling for fourth graders' liter aders' literacy learning*. Master thesis, University of Northern Iowa, Iowa
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Cambridge, Ma.: Harvard Business School Press.
- Millar, J. (2004). 'Systematic reviews for policy analysis', S. Becker ve A. Byrman (ed.), *Understanding Research for Social Policy and Practice: Themes, Methods and Approaches içinde*, Bristol: Policy Press
- Mirza, H., S. (2020). Improving university students' English proficiency with digital storytelling. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 7(1). 84-94. <http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/668>
- Ozkaya, P. G. (2020). The effect of digital stories on the development of Turkish language skills: A meta-analysis study. *Journal of Mother Tongue Education*, 8(4), 1386 1405.
- Rahman, N. F. N. A. ve Bakar, R. A. (2020). Digital storytelling: a systematic review. *Journal of English Language Teaching Innovations and Materials*, 2(2), 97-108.
- Reinders, H. (2011). Digital storytelling in the foreign language classroom. *Elt World Online Blog*. Retrieved November, 26, 1-9

- Robin, B. (2007). *The convergence of digital storytelling and popular culture in graduate education. in c. Crawford et al. (Eds.), Proceedings Of Society For Information Technology And Teacher Education International Conference (Pp. 643-650). Chesapeake, Va: Aace. <https://www.Learntechlib.Org/Primary/P/24616/> Adresinden 28.04.2023 Tarihinde Ulaşılmıştır.*
- Sudarmaji, I., Mulyana, A. & Karsiyah (2020). Applying digital storytelling to improve Indonesian high school students' visual memory and writing skill. *Journal of English Education, 8(2)*, 255-264. doi: 10.25134/erjee.v8i2.2987
- Sur, E. (2022). *Dijital öyküleme*. Tarık Talan ve Veli Batdı (Ed.), *Teknoloji Çağında Eğitim ve Güncel Yaklaşımlar (89-108)*. İstanbul: Efe Akademi
- Turgut, G. (2015). *Analysis of opinions on story creation software developed for pre-school education*, Master Thesis, Ege University Graduate School of Sciences, Department of Computer and Instructional Technologies, İzmir
- Wu, J. & Chen, D. V. (2020). A systematic review of educational digital storytelling. *Computer & Education, 147*, 1-16.
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırıcılık*. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde Yeni Yönelimler İçinde (S.39-61)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 07.07.2023 Accepted/Kabul: 11.10.2023 Published/Yayınlama: 04.11.2023

Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzı ile Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişki¹

Mahmut SAĞIR², Ceren IŞIK³

Öz

Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılı Osmaniye İlinde resmi ilkokullarda görev yapan 1680 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise “Küme Örnekleme” yöntemiyle seçilen 372 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin veriler Üstüner (2016) tarafından geliştirilen “Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeği” ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerine ilişkin veriler ise Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen “Örgütsel Sessizlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırmada, okul müdürlerinin yönetim tarzlarından en fazla “İşbirlikli Yönetim Tarzına” en az “İlgisiz Yönetim Tarzına” sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının ise “katılıyorum” düzeyinde olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri en fazla yönetici alt boyutunda, en az okul ortamı alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada yöneticilerin algılanan yönetim tarzlarıyla örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Yönetim tarzı ölçeğinin öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin %39’unu yordamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okul Yöneticisi, Yönetim Tarzı, Örgütsel Sessizlik

¹ Bu çalışma Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde birinci yazarın danışmanlığında ikinci yazarın yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

² Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kahramanmaraş/Türkiye, Msagir_71@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3807-151X.

³ Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, cerendeveci5@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9197-1205.

The Relationship Between School Principals' Management Style and Teachers' Organizational Silence Perception Levels

Abstract

The aim of this research is to investigate the relationship between school principals' management styles and teachers' organizational silence perception levels. The research was designed in the correlational survey model, one of the quantitative research models. The universe of the study composes of 1680 working classroom teachers in public primary schools in Osmaniye in 2021-2022 academic year. The sample of the research composes of 372 selected classroom teachers with "Cluster Sampling Method". The data on the school principals' management style were collected with the "Perceived Management Style Scale" developed by Üstüner(2016) , and the data on the organizational silence perception levels of the teachers were collected with the "Organizational Silence Scale" developed by Kahveci and Demirtaş(2013) in the research. It was concluded that they mostly had "Collaborative Management Style" and they had "Disinterested Management Style" at the least. It was found that the teachers' organizational silence perceptions were in the form of "I agree". It was concluded that the teachers' organizational silence perception levels were the highest in the administrator lower dimension and the least in the school environment lower dimension. A positive relation was found between the perceived management styles of the administrators and the organizational silence perception levels in this research. The scale of the management style predicts 39%(thirty nine percent) of the teachers' organizational silence perception levels.

Keywords: School Administrator, Management Style, Organizational Silence

1. GİRİŞ

Yöneticilerin Yönetim Tarzı

Genelde tüm yöneticilerin özelde ise okul yöneticilerinin sergiledikleri yönetim tarzlarının örgütsel etkililik açısından büyük öneme sahip olduğu söylenebilir. Çünkü yöneticilerin benimsedikleri yönetim tarzları bütün çalışanlarda çeşitli duyguları meydana getirmekte ve kurumlarda bu duyguların oluşturduğu davranışlar sergilenmektedir. Bu davranışların meydana gelmesi çalışanlarda oluşan yönetim tarzı algısıdır (Yemenici, 2021, 21). Yöneticilerin kişilik, yetenek, bilgi, deneyim, eğitim düzeyi farklılıkları bireysel özelliklerini oluşturur. Bireysel farklılıklar kendilerine has yönetim davranışlarını meydana getirir (Başaran, 2000). Yöneticilerin sahip oldukları başlıca yönetim tarzları aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Demokratik yönetim tarzı

Demokratik yönetim tarzı insanı ve yapılan işi önemser. İşgörenlerin kararlara katılmasını, ekip ruhunun ve ekip çalışmasının benimsendiği bir yönetim tarzıdır. Yöneticiler işleri kontrol etme görevini üstlenirler (Aytürk, 1999). Demokratik yönetim tarzının benimsendiği örgütlerde kararlar yönetici ve çalışan işbirliği ile oluşturulur. İş dağılımı gruba bırakılıp iş dağılımı için yönetici işin önemli kısmını

üstlenmektedir (Tezcan, 2006).Yöneticiler statülerinden aldıkları gücü astlarıyla paylaşır ve astlarının yöneticilerden etkilenme isteği karizmatik güç elde etmesini sağlamaktadır (Kahraman, 2019, 40). Tüm bu nedenlerle demokratik yönetim tarzının okul örgütleri için hayati öneme sahip olduğu ileri sürülebilir.

Otoriter yönetim tarzı

Bu yönetim anlayışı bireylerin kendi halindeyken çalışmayacağını bu sebeple de bir otorite ile en az sürede en yüksek verimliliği hedefler. Bu süreçte insan yalnızca bir üretim aracı olarak görülür (Ergin, 2008, 17). Otoriter yönetim anlayışı işin kimi yaptığını değil yapılan işi önemser. Bu açıdan bakıldığında klasik yönetim tarzını benimseyen bir yönetim tarzı olduğu söylenebilir. Yapılacak işler yöneticiler tarafından belirlenir ve astlar bunları uygular (Kahraman, 2019, 42). Otoriter yönetim anlayışı tek adam yönetimini benimser. Astlarına kendi istediği takdirde kararlarını açıklar ancak astlarının fikirlerini beyan etmelerine karşıdır (Başaran, 2004). Otoriter yönetim tarzı korkunun baskın olduğu bir yönetim tarzıdır. Bu nedenle özellikle okul örgütleri için otoriter yönetim arzu edilir bir yönetim tarzı değildir.

İlgisiz yönetim tarzı

İlgisiz yönetim tarzı başıboş yönetim, serbest bırakıcı yönetim isimleriyle de anılmakta olup yöneticilerin sahip olduğu yetkiyi kullanmamalarının ürünü olan yönetim (Başaran, 2004). İlgisiz yönetim tarzını benimseyen yöneticiler kendilerinin bulunduğu makamdan aldığı gücü kullanmaması yönetimi astlarına devretmesine sebep olmaktadır (Şimşek, 2003). İlgisiz yönetim tarzı risk almanın özendirildiği kurumlarda çok görülmektedir. Yönetimdeki ilgisizlik karar verme sürecinde zorluklara sebep olmaktadır. Yönetici çalışanları motive etmeyi gerekli görmez ve çalışanlar destek istemedikçe çalışanlara destek olmamaktadırlar (Yemenici, 2021, 30). Bu yönetim tarzını benimseyen yöneticiler astlarına ulaşacakları hedefi belirlemede hedefe ulaşma sürecinde astlarını başıboş bırakmaktadırlar. Örgüt başarısı yöneticiden ziyade örgüt üyelerinin başarısıyla sınırlı olduğunu ifade eden yönetim biçimidir (İşeri, 2019, 54). İlgisiz yönetim tarzı, örgüt çalışanlarının yeteneklerini ortaya çıkarması ve sergilemesine yol açacağı için zaman zaman okul yöneticilerinin başvurması gereken bir yönetim tarzı olduğu değerlendirilebilir.

İşbirlikli yönetim tarzı

İşbirlikli yönetim örgüt üyelerinin bir zincir halkası gibi birbirine bağlı bulunduğu ve kararların oylama yapılarak alındığı, her bireyin eşit söz hakkının kabul edildiği, düşüncelerin özgürce ifade edilebildiği, ast-üst ilişkilerinin olmadığı yönetim tarzıdır (Ergin, 2008, 34). İşbirlikçi yönetim tarzı takım çalışma ve takım ruhunu önemser. Yöneticiler çalışanların ve örgütün hedeflerine ulaşabilmeleri için ellerinden geleni yaparlar. İletişim yolları daima açıktır; bilgi saklanmaz, kararlar örgüt üyelerince alınır. Yönetici örgütün hedefine en etkili şekilde ulaşmasına katkı sağlamayı amaçlar (Başaran, 1998). Yönetici ve çalışanların işbirliği başarıyı belirler. Yöneticiler ve çalışanlar birbirlerine destek oldukça,

birlikte hareket ettikçe başarılar artar ve o denli iş doyumuna ulaşırlar (İşeri, 2019). Okul örgütü işgörenleri olan öğretmenlerin branşları dikkate alındığında heterojen bir özellik gösterdikleri söylenebilir. Bu nedenle farklı uzmanlık alanlarına sahip işgörenler arasında işbirliği yapmanın örgütsel amaçlara ulaşmada katkı sağlayacaktır.

Boyun eğici yönetim tarzı

Boyun eğici yönetim tarzını benimseyen yöneticiler herkesi memnun etmeye çalışırlar. Çalışanları incitmemeye dikkat ederler, öfkelendiklerinde bunu ifade edemezler, kendi haklarını savunmada yetersiz kalırlar, istemedikleri durumlarda da “evet” demeye eğilimlidirler, sürekli onaylanma ihtiyacı hissi içerisinde dirler (Kara, Uzgören ve Uzgören, 2013, 264). Boyun eğici yönetim tarzını benimseyen yöneticiler herkesi memnun etmeye çalışmalarından dolayı yönetici olarak zorlanmaktadırlar. Bu süreçte yönetimin en etkili halinin sergilenmesi oldukça zor olduğu söylenebilir.

Karşı koyucu yönetim tarzı

Karşı koyucu yönetim tarzını benimseyen yöneticiler örgütsel yarar gözeterek çalışanları desteklemek yerine çalışanlarını engellemeye yöneldiği yönetim tarzıdır. Yönetici işleri kolaylaştırmak yerine sorunları daha güç duruma getirmektedir. Yöneticinin böyle davranmasının sebebi şüphe, güvensizlik olabilmektedir (Üstüner, 2016, 29). Bu yönetim tarzını benimseyen yöneticiler işlerindeki kuşkuyu azaltmanın yolu olarak kurallara bağlanmayı çözüm olarak kabul etmektedirler. Kendi kurdukları düzenden hoşlanmadıklarından yeniliklere açık değillerdir. Bu sebeple günlük rutin işlerin takipçisi olurlar. Çalışanlarıyla çatışmacı bir tavır ile iletişimini sürdürür ve onları sonuna değin dinlemeyi yeğlemezler (Yemenici, 2018, 29; Akt İşeri, 2019, 59; Binbaşıoğlu, 1983). Karşı koyucu yönetim tarzının, okul örgütünde gerilime yol açacağı için istenilen bir yönetim tarzı olmadığı ileri sürülebilir.

Örgütsel Sessizlik

Örgütsel sessizlik kavramı araştırmalara 2000’li yıllarda konu olmaya başlamıştır. Örgütsel sessizlikle ilgili iki temel çalışma vardır. Bunlar Morrison ve Milliken’in 2000 yılında yaptığı çalışma ve Pinder ve Harlos’un 2001 yılında yaptığı çalışmalarıdır (Akt Çakıcı, 2008). Morrison ve Milliken örgütsel sessizlik kavramını açıklarken süreci ve bu sürece sebep olan nedenleri açıklamaktadır. Pinder ve Harlos örgütsel sessizlik kavramını açıklarken işgörenlerin örgütü geliştirebilecek özellikte olmasına rağmen bile isteye sessiz kalmayı tercih etmesi olarak tanımlamaktadır (Taşkiran, 2011). Türk Dil Kurumu sessizlik kavramını ortamda gürültü olmayışı şeklinde tanımlamıştır (t.y.). Bowen ve Blackmon’e (2003) göre işgörenlerin örgüt içerisindeki konuşmalarla ilgilenmeyerek örgütlerine artı değer kazandırmaya çalışmamlarından kaynaklanan durumdur (Akt. Varol Bilgin, 2021, 9). Bildik (2009) sessizliği işgörenlerin tepki gösterme şekli ya da iş yaşamında verilen emirlere uyma olarak tanımlamıştır (Akt Varol Bilgin, 2021, 10) Örgüt içerisinde çalışanların sessizliği içinde bulunduğu

durumdan memnuniyet duyduğu şeklinde yorumlanabilirken bir isyan olarak da yorumlanabilmektedir. Birey örgüt içerisinde kararlara katılımda pasif olmayı tercih edebilir. Burada bireyin bir zorbalık sonucu sessizliğinden ziyade tercihi söz konusudur. Ancak örgütsel sessizlik ne sebeple ortaya çıkmış olursa olsun örgüt içerisinde zor anlaşılan ve örgüt verimliliğini etkileyen bir etmen olduğu düşünülmektedir (Gök, 2018, 8). Örgütsel sessizlik ortamın sessiz olmasından çok daha fazla şey ifade etmektedir. Örgütsel sessizlik eskiden işgörenlerin örgüte bağlılığını gösterirken; şimdilerde ise işgörenlerin örgütteki fikir ve görüşlerini, problemleri isteyerek dile getirmemeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Çakıcı, 2008a). Örgütsel sessizlik iletişim kurmama olarak tanımlansa da bu sessizliğin altında mesaj bulunmaktadır. İnsanlar günlük hayatlarında çevrelerine, yöneticiler çalıştıkları örgütlere sessiz kalarak çeşitli ikazlarda bulunabilmektedirler (Özgen ve Sürgevil, 2009).

Örgütsel sessizliğin boyutları

Örgütsel sessizlik okul örgütlerine zarar verebilecek nitelikte bir durumdur. Çünkü, örgütsel sessizlik işgörenlerin düşüncelerini, duygularını bilinçli şekilde ifade etmemesidir. Bireylerin sessiz kalması boyun eğme, korku, kendini koruma durumlarından kaynaklanır. Örgütsel sessizliğin ortaya çıkış sebebi bazı sınıflamaları beraberinde getirmiştir (Taşkırın, 2010). Örgütsel sessizlik çeşitli boyutlar halinde incelenmesine karşın en yaygın olanı Van Dyne, Ang ve Botero (2003) tarafından oluşturulan sessizlik türüdür ve bunlar aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

- Kabullenici sessizlik- razı olma sessizliği:

Kabullenici sessizlik işgörenlerin örgüt içerisinde bir durumla ilgili alınan kararları düşünce belirtmeden kabul etmesidir. Bu sessizlik türünde işgörenler konuşmasının örgüt içerisinde bir anlam ifade etmeyeceğini düşünerek iletişim kurmaktan kaçınır (Akt Gezer, 2019, 30; Brinsfield, 2009). İşgörenler içerisinde buldukları örgüte kurallara uyum sağlar ve sessizleşir (Zehir ve Erdoğan, 2011). Kabul edici sessizlik pasif bir davranışı içerir. İşgörenin içerisinde bulunduğu örgüt şartlarının normal olduğunu düşündüğünden boyun eğme davranışını sorgulamadan gösterir. İşgörenlerin benimsemediği kararlara katılması iş tatminlerini ve güdülenmelerini olumsuz yönde etkilemektedir (Gök, 2018, 11). İşgörenler örgüt kurallarını onaylama eğiliminde olduğundan kurallarda değişikliğe gidilebileceğini anlamadıkları söylenebilir (Pinder ve Harlos, 2001). Kabullenici sessizlik boyutunda bireyler sessiz kaldıklarının bilincindedirler. Bu durumdan rahatsız olmalarına rağmen isteksiz olduklarından harekete geçmemektedirler (Pinder ve Harlos, 2001). Bu sessizliğe yönelik örnekler; “boşuna çenenin yorma”, “böyle gelmiş böyle gider”, “boşa kürek çekme” gibi kalıplaşmış ifadelerdir (Çakıcı, 2010). Otoriter yönetim tarzının hâkim olduğu örgütlerde işgörenlerin kabullenici sessizlik davranışı gösterme olasılığı diğer yönetim tarzlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir (Durak, 2014).

- Korunmacı sessizlik- savunmacı sessizlik:

Korunmacı sessizlik işgörenlerin bilgiyi bilinçli olarak saklamasıdır. Burada amaç bireylerin kendilerini oluşabilecek tehditlerden korumasıdır. Kabul edilmiş sessizlik boyutuna nazaran daha aktif

bir sessizlik içermektedir. Bireyler örgüt içerisindeki olaylara ilgilidir ancak sessiz kalmayı tercih ederler. Bu sessizliğin kaynağı korkudur. Oluşan korku kendini koruma ihtiyacını hissettirmektedir. Bu da sessizliği beraberinde getirmektedir (Akt. Yolcu, 2021, 20; Dyne, Ang ve Boterp, 2003). Korunmacı sessizlik önleyici bir davranışı içerir, niyet kendini dış tehlikelerden kendini korumaktır. İşgörenler örgüt içi problemleri açıkladıklarında zarar göreceklarını düşündüklerinden sessiz kalmayı tercih etmektedirler. Her bilginin özel ve gizli olduğunu düşünerek davranırlar (Dyne, Soon ve İsabel, 2003).

- Korumacı sessizlik- prososyal sessizlik;

Korumacı sessizlik işgörenlerin örgüt yararını veya başkalarını düşünerek sessiz kalmasıdır. Burada birey kendini düşünmemektedir (Taşkiran, 2010). Birey örgüte, topluma ve başka bireylere yararlı olmayı amaçlamaktadır (Gül ve Özcan, 2011). Korumacı sessizlik işgörenlerin özverili ve iş birlikçi yaklaşıma uygun davranmalarından meydana gelmektedir. Ancak sessizlik kişisel yarardan ziyade örgüt yararı ve başka bireylerin yararı düşünülmektedir (Öztürk, 2014, 10). Korumacı sessizlik türünde işgören yöneticinin baskısı ya da korkusunu hissetmez. Örgüt amacını koruma odaklıdır. “ben” yerine “biz” duygusu hâkimdir. Örgüt içindeki problemlerde sesliliğin yarardan çok zarar verme ihtimali işgörenlerin sessiz kalmasına neden olmaktadır (Yolcu, 2021, 29). Bu sessizlik işgörenlerden talep edilmez bireylerin içinden gelmesi gerekir (Akt. Tokgöz, 2021, 10; Knoll ve Dick, 2013). İşgörenler sessiz kalmalarıyla örgüt devamlılığı, gelişimi sağlayacağına inanmaktadırlar (Üçok ve Torun, 2015).

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul yöneticilerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasındaki mevcut ilişkinin ortaya konması amaçlandığından ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Bu amaca yönelik araştırmada nicel araştırma kapsamında yer alan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin kurulup incelendiği tarama modelidir (Karasar, 2012; Büyüköztürk vd, 2009).

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2021-2022 eğitim öğretim yılında Osmaniye’de görev yapan 1680 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşmak maliyetli ve zor bir işlem olduğundan küme örnekleme yöntemi ile örneklem oluşturulmuştur. Küme örnekleme birden fazla grubun var olduğu evrenden örneklem içerisine grupların seçilmesiyle elde edilir. Her bir grup eşit olmayan sayıda grup birimi içerebilmektedir (Cingi, 2009). Gruplar arası homojen, grup içi heterojen yapı gösterdiğinde küme örnekleme doğru sonuçlara ulaşmamızı sağlamaktadır (Elhan, 2014). Araştırmanın ne kadar büyüklükte örnekleme ihtiyaç duyduğunu tespit etmek amacıyla Büyüköztürk vd. (2017) geliştirilen örneklem hesaplama formülünden faydalanılmıştır.

Büyüköztürk vd.(2017) araştırmanın %95 güven aralığında olduğu, .05 örnekleme hatasının olduğu ve kuramsal t değerinin 1.96 olduğunu belirlemişlerdir. Bu araştırma için değerler formüle yazıldığında 312,82 bulunmuştur. Bu nedenle 450 veri toplama aracı öğretmenlere dağıtılmış olup 372'si geri dönmüştür. Görüşlerine başvuru alan 372 öğretmenin örneklem büyüklüğü için yeterli olduğu görülmüş ve 372 ölçeğin tamamı değerlendirmeye dâhil edilmiştir. Analiz çalışmasında değerlendirmeye dâhil edilen öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Örneklemine Giren Öğretmenlerin Kişisel Değişkenlerine İlişkin Dağılımları

Değişkenler	Kategori	f	%
Cinsiyet	Kadın	206	55,4
	Erkek	166	44,6
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	10	2,7
	6-10 Yıl	94	25,3
	11-15 Yıl	95	25,5
	16-20 Yıl	111	29,8
	21 Yıl ve Üzeri	62	16,7
Öğrenim Durumu	Lisans	316	84,9
	Yüksek Lisans	56	15,1
Toplam		372	100

Araştırmanın Veri Toplama Araçları

Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeği

“Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeği” Üstüner (2016) tarafından geliştirilmiştir. Üstüner (2016) Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeğinin geliştirilme sürecinde kapsam geçerliği sağlanması için alanyazında yer alan yönetim tarzı sınıflandırmaları ve açık uçlu sorular kullanarak 37 öğretmenden görüş almıştır. Üstüner (2016) Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeğinin yapı geçerliği için 615 öğretmenin altı alt boyutlu 55 maddelik denemelik ölçek formuyla elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı ve Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda 30 madde ölçekten çıkarılmış ve ölçeğin “işbirlikli yönetim tarzı”, “otoriter yönetim tarzı”, “ilgisiz yönetim tarzı” ve “karşı koyucu yönetim tarzı” olmak üzere dört faktörden oluştuğu görülmüştür. Algılanan yönetim tarzı ölçeği yöneticilerin yönetim tarzını belirlemek amacıyla beşli Likert tarzında derecelendirilmiş olup puan aralıkları Tablo 2.'de sunulmuştur.

Tablo 2.A-MYTÖ'nin Puan Sınırları

Katılımcı İfadeleri	Puan Sınırları
Hiçbir Zaman	1.00-1.80
Nadiren	1.81-2.60

Bazen	2.61-3.40
Çoğu Zaman	3.41-4.20
Her Zaman	4.21-5.00

Üstüner (2016) ölçeğin güvenilirliğini ölçmeye yönelik Cronbach Alpha Katsayısı ve ölçeğin puan değişmezliğine ait kararlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu hedefle açılımlayıcı faktör analizinin yapıldığı veriler üzerinde her boyut için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve Tablo 3.'te sunulmuştur.

Tablo 3.A-MYTÖ'nin İç Tutarlık (α) Katsayıları

Boyutlar	İşbirlikli		Karşı		Cronbach Alpha Katsayısı (α)
	i	Otoriter	İlgisiz	Koyucu	
İşbirlikli	.884				.92
Otoriter		.856			.89
İlgisiz			.484		.86
Karşı Koyucu				.832	.85

Tablo 3 incelendiğinde Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeğinin kabul edilir güvenilirliğe sahip olduğunu görülmektedir. Ayrıca mevcut araştırma için yapılan güvenilirlik sonucunda Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin geneli ve ölçeğin alt boyutları için Tablo 4.'te verilmiştir.

Tablo 4.A-MYTÖ'nin alt boyutları ve Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	İlgili Maddeler	Cronbach Alpha Katsayısı
İşbirlikli Yönetim Tarzı	1-2-3-4-5-6-7	.91
Otoriter Yönetim Tarzı	8-9-10-11-12-13-14	.81
İlgisiz Yönetim Tarzı	15-16-17-18-19-20-21	.88
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	22-23-24-25	.80
Genel		.89

Bu çalışma için güvenilirlik analizi sonuçlarının verildiği Tablo 4 incelendiğinde Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeğinin güvenilir olduğu görüldüğünden u araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Örgütsel sessizlik ölçeği

Örgütsel Sessizlik Ölçeği Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilmiştir. Örgütsel sessizlik ölçeği Kahveci ve Demirtaş (2013) ölçeğin kapsam geçerliği için literatür taraması yapmış ve uzman görüşlerine başvurmuşlardır. Kahveci ve Demirtaş (2013) ölçeğin yapı geçerliği için açılımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmışlar ve ölçeğin beş alt boyuttan oluştuğunu ortaya koymuşlardır.

Örgütsel sessizlik ölçeği araştırma yapılan grubun örgütsel sessizlik düzeylerini belirlemek amacıyla beşli Likert tarzında derecelendirilmiş olup puan aralıkları Tablo 5.'te sunulmuştur.

Tablo 4. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Puan Aralıkları

Katılımcı İfadeleri	Puan Sınırları
Hiç Katılmıyorum	1.00-1.80
Katılmıyorum	1.81-2.60
Orta Düzeyde Katılıyorum	2.61-3.40
Katılıyorum	3.41-4.20
Tamamen Katılıyorum	4.21-5.00

Kahveci ve Demirtaş (2013) tarafından geliştirilen Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin güvenilirliğine ilişkin Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak sonuçları Tablo 6.'da verilmiştir.

Tablo 6. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Alt Boyutları ve Cronbach Alpha Katsayıları

Boyutlar	İlgili Maddeler	Cronbach Alpha Katsayısı
Okul Ortamı	1-2-3-4	.91
Duygu	5-6-7	.87
Sessizliğin Kaynağı	8-9-10-11-12	.86
Yönetici	13-14-15	.89
İzolasyon	16-17-18	.86
Genel		.90

Tablo 6 incelendiğinde Kahveci ve Demirtaş (2013) geliştirdikleri örgütsel sessizlik ölçeğinin Cronbach alfa katsayıları incelendiğinde bu veriler ölçeğin güvenilir olduğunu ifade etmektedir. Bu araştırma için yapılan güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 7.'de verilmiştir.

Tablo 7. Örgütsel Sessizlik Ölçeği Cronbach Alpha Katsayısı

Boyutlar	İlgili Maddeler	Cronbach Alpha Katsayısı
Okul Ortamı	1-2-3-4	.91
Duygu	5-6-7	.87

Sessizliğin Kaynağı	8-9-10-11-12	.86
Yönetici	13-14-15	.89
İzolasyon	16-17-18	.86
Genel		.90

Bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizi sonuçlarının verildiği Tablo 7 incelendiğinde Örgütsel Sessizlik Ölçeğinin kabul edilir güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Araştırma Verilerinin Analizi

Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit edebilmek için Kolmogorov Smirnov testi yapılmıştır. Analizler neticesinde verilerin normal dağılım göstermediğine karar verilmiştir. Analiz neticesinde hesaplanan Kolmogorov-Smirnov test sonucu Tablo8.'de verilmiştir.

Tablo 8. *Araştırma Verilerinin Kolmogorov-Smirnov Değerleri*

Ölçekler	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	N	Statistic	Sig.
Algılanan Yönetim Tarzı Ölçeği	372	0,114	0,000
Örgütsel Sessizlik Ölçeği	372	0,066	0,001

Tablo 8 incelendiğinde algılanan yönetim tarzı ölçeği ve örgütsel sessizlik ölçeğinin Kolmogorov-Smirnov sig. değerinin 0,5'ten küçük olup anlamlı olduğu yani dağılımın normal olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmada verilerin analizi için non parametrik tekniklere yer verilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmada, okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin öğretmen algılarını ortaya çıkarmak amacıyla verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve sonuçları Tablo 9.'da verilmiştir.

Tablo 9. *Müdür Yönetim Tarzına İlişkin Öğretmen Algılarına Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Sıra	Alt Boyutlar	N	X	Ss
1	Genel	372	2,61	0,555
2	İşbirlikli Yönetim Tarzı	372	3,5115	1,17870
3	Otoriter Yönetim Tarzı	372	2,5246	1,21951

4	İlgisiz Yönetim Tarzı	372	1,9397	0,85826
5	Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	372	2,3508	1,33122

Tablo 9’aincelendiğinde öğretmenler müdürlerin okul müdürlerinin yönetim tarzlarına orta düzeyde ($X=2,61$) katıldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte; öğretmenler okul müdürlerinin yönetim tarzlarına ilişkin en fazla ($X=3,51$) “İşbirlikli Yönetim Tarzı”nı benimsediklerini ifade ederken en az ise ($X=1,93$) “İlgisiz Yönetim Tarzı”nı benimsediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada, örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin öğretmen algılarını ortaya çıkarmak amacıyla verilerin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve sonuçları Tablo 10.’da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerine İlişkin Görüşlerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Puanları ($N=372$)

Sıra	Alt Boyutlar	\bar{X}	Ss
1	Örgütsel Sessizlik Ölçek Geneli	3,26	0,816
2	Okul Ortamı	2,5914	0,93939
3	Duygu	3,4507	0,92207
4	Sessizliğin Kaynağı	3,2839	0,90834
5	Yönetici	3,7159	0,97726
6	İzolasyon	3,4404	1,10417

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenler örgütsel sessizlik düzeylerine ilişkin algılarının “katılıyorum” ($X=3,26$) düzeyinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler Örgütsel Sessizlik Ölçeğinde yer alan boyutlardan okul ortamı alt boyutuna katılmıyorum” ($\bar{X}=2,59$) m az düzeyde katıldıkları “, en fazla ise yönetici alt boyutu “ katılıyorum” ($\bar{X}=3,71$) düzeyinde katıldıkları yönünde görüş belirtmişlerdir.

Araştırmada okul müdürlerin algılanan yönetim tarzı ile örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amacıyla Spearman Korelasyon Analizi yapılmış ve sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Algılanan Yönetim Tarzı İle Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algı Düzeylerine İlişkin Spearman Korelasyon Analiz Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Yönetim Tarzı Genel		330**	46**	26**	27**	00**	24**	24**	10**	45**	53**
2. İşbirlikli Yönetim Tarzı	30**		22**	383**	648**	547**	692**	463**	450**	285**	420**

3. Otoriter Yönetim Tarzı	846**	622**		510**	865**	525**	765**	436**	410**	340**	342**
4.İlgisiz Yönetim Tarzı	726**	383**	510**		593**	319**	492**	262**	247**	087	242**
5.Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	827**	648**	865**	593**		547**	761**	453**	462**	348**	359**
6. Örgütsel Sessizlik Genel	400**	547**	525**	319**	547**		733**	866**	895**	767**	874**
7. Okul Ortamı	624**	692**	765**	492**	761**	733**		624**	569**	408**	536**
8. Duygu	324**	463**	436**	262**	453**	866**	624**		677**	607**	778**
9.Sessizliğin Kaynağı	310**	450**	410**	247**	462**	895**	569**	677**		709**	728**
10.Yönetici	245**	285**	340**	087	348**	767**	408**	607**	709**		678**
11. İzolasyon	253**	420**	342**	242**	359**	874**	536**	778**	728**	678**	

N=372 p<.05

Büyüköztürk (2017) korelasyon katsayısının 0,29 altında değer almasının düşük düzeyde, 0,30-0,69 arasında değer almasının orta düzeyde, 0,70-1,00 arasında değer almasının ise yüksek düzeyde ilişki olduğunu ifade etmiştir. Tablo 11 incelendiğinde algılanan yönetim tarzı ile örgütsel sessizlik algı düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ($r=,40$; $p<.00$) pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından işbirlikli yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından okul ortamı ($r=,69$), duygu ($r=,46$), sessizliğin kaynağı ($r=,45$) ve izolasyon ($r=,42$) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından işbirlikli yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizlik ölçeği yönetici alt boyutu ($r=,28$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından otoriter yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizlik ölçeği okul ortamı alt boyutu ($r=,76$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı ilişki vardır. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından otoriter yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizlik ölçeği duygu ($r=,43$), sessizliğin kaynağı ($r=,41$), yönetici ($r=,34$) ve izolasyon ($r=,34$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizlik ölçeği okul ortamı ($r=,49$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizlik ölçeği duygu ($r=,26$), sessizliğin kaynağı ($r=,25$), izolasyon ($r=,24$) alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından ilgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile örgütsel sessizlik ölçeği yönetici alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutuyla örgütsel sessizlik ölçeği okul ortamı alt boyutu ($r=,76$) arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin yönetim tarzlarından karşı koyucu yönetim tarzı ile

örgütsel sessizlik ölçeği duygu ($r=,45$), sessizliğin kaynağı ($r=,46$), yönetici ($r=,35$) ve izolasyon ($r=,36$) alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki söz konusudur.

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı algılarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. *Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Örgütsel Sessizlik Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Sh	B	T	P
Sabit	3,091	0,228		13,583	0,000
İşbirlikli Yönetim Tarzı	-0,139	0,043	-0,201	-3,236	0,001
Otoriter Yönetim Tarzı	0,138	0,060	0,206	2,294	0,022
İlgisiz Yönetim Tarzı	-0,076	0,053	-0,080	-1,440	0,151
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	0,193	0,063	0,314	3,037	0,003

$R=,622$ $R^2= 0,387$

$F(4,367)= 57,814$ $p= ,000$

Tablo 12 incelendiğinde yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda algılanan müdür yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının pozitif yönde ve anlamlı ilişkisinin ($R=,622$; $R^2= 0,387$) olduğu görülmektedir ($F(4,367)=57.814$; $p<0,01$). Algılanan müdür yönetim tarzı boyutları öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının %39’unu açıklamaktadır. İkili analizlere bakıldığında algılanan yönetim tarzı ölçeği alt boyutlarından işbirlikli yönetim tarzı ($t=3,24$; $p<0,05$), otoriter yönetim tarzı ($t=2,29$; $p<0,05$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($t=3,04$; $p<0,05$) örgütsel sessizlik üzerinde anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Algılanan yönetim tarzı ölçeği alt boyutlarından ilgisiz yönetim tarzı ise öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Algılanan yönetim tarzı ölçeği alt boyutlarından işbirlikli yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları arasında negatif yönlü anlamlı; otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı ile örgütsel sessizlik arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı, karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin okul ortamı algılarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. *Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Okul Ortamı Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	B	Sh	B	T	P
Sabit	2,177	0,182		11,932	0,000
İşbirlikli Yönetim Tarzı	-0,223	0,034	-0,280	-6,498	0,000
Otoriter Yönetim Tarzı	0,287	0,048	0,372	5,965	0,000

İlgisiz Yönetim Tarzı	0,048	0,043	0,044	1,136	0,257
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	0,162	0,051	0,230	3,187	0,002

R= ,838 R²= 0,703

F(4,367)= 216,859 p=,000

Tablo 13 incelendiğinde yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda algılanan müdür yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin okul ortamı algılarının pozitif yönde ve anlamlı ilişkisinin (R=,838; R²= 0,703) olduğu görülmektedir (F(4,367)=216,859; p<0,01). Algılanan müdür yönetim tarzı boyutları öğretmenlerin okul ortamı algılarının %70'ini açıklamaktadır. İkili analizlere bakıldığında işbirlikli yönetim tarzı (t=6,50; p<0,05), otoriter yönetim tarzı (t=5,96; p<0,05) ve karşı koyucu yönetim tarzı (t=3,19; p<0,05) okul ortamı üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. İlgisiz yönetim tarzı ise öğretmenlerin okul ortamı algı düzeyinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir (p>0,05). B değerine bakıldığında işbirlikli yönetim tarzında bir birimlik değişim .22 birim azalmaya; otoriter yönetim tarzında bir birimlik değişim .29 birim artışa; karşı koyucu yönetim tarzında bir birimlik değişim .16 birim artışa neden almaktadır. İşbirlikli yönetim tarzı ile okul ortamı arasında negatif yönlü anlamlı; otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı ile öğretmenlerin okul ortamı algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı, karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin duygu algılarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 14'te sunulmuştur.

Tablo 14. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Duygu Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	B	T	p
Sabit	3,325	0,286		11,630	0,000
İşbirlikli Yönetim Tarzı	-0,128	0,054	-0,164	-2,378	0,018
Otoriter Yönetim Tarzı	0,150	0,075	0,198	1,991	0,047
İlgisiz Yönetim Tarzı	-0,079	0,067	-0,074	-1,188	0,236
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	0,149	0,080	0,216	1,874	0,062

R= ,493 R²= 0,243

F(4,367)= 29,430 p=,000

Tablo 14 incelendiğinde yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda algılanan müdür yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin duygu algılarının pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkilerinin (R=,493 ; R²= 0,243) olduğu görülmektedir (F(4,367)=29,430; p<0,01). Algılanan müdür yönetim tarzı boyutları öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının %24'ünü açıklamaktadır. İkili analizlere bakıldığında işbirlikli yönetim tarzı (t=2,39; p<0,05) öğretmenlerin duygu algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcısı

olduğu görülmektedir. Otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı ise öğretmenlerin duygu algı düzeyinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). B değerine bakıldığında işbirlikli yönetim tarzında bir birimlik değişim .13 birim azalmaya neden almaktadır. İşbirlikli yönetim tarzı ile öğretmenlerin duygu algıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı, karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin sessizliğin kaynağı algılarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15. Okul Müdürlerinin Yönetim Tarzları ile Örgütsel Sessizliğin Kaynağı Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	B	T	p
Sabit	3,220	0,281		11,466	0,000
İşbirlikli Yönetim Tarzı	-0,128	0,053	-0,166	-2,422	0,016
Otoriter Yönetim Tarzı	0,025	0,074	0,034	0,338	0,735
İlgisiz Yönetim Tarzı	-0,076	0,065	-0,072	-1,167	0,244
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	0,255	0,078	0,374	3,257	0,001

R= ,497 R²= 0,247

F(4,367)= 30,119 p= ,000

Tablo 15 incelendiğinde yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda algılanan müdür yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin sessizliğin kaynağı algılarının pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkilerinin (R=,497; R²= 0,247) olduğu görülmektedir (F(4,367)=30,119; $p<0,01$). Algılanan müdür yönetim tarzı boyutları öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının %25'ini açıklamaktadır. İkili analizlere bakıldığında işbirlikli yönetim tarzı ($t=2,42$; $p<0,05$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($t=3,26$; $p<0,05$) sessizliğin kaynağı algısı üzerinde anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. Otoriter yönetim tarzı ve ilgisiz yönetim tarzı ise öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). B değerine bakıldığında işbirlikli yönetim tarzında bir birimlik değişim .13 birim azalmaya; karşı koyucu yönetim tarzında bir birimlik değişim .26 birim artışa neden almaktadır. İşbirlikli yönetim tarzı ile sessizliğin kaynağı algısı arasında negatif yönlü anlamlı; karşı koyucu yönetim tarzı ile öğretmenlerin sessizliğin kaynağı algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı, karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin yönetici algılarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 16. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının Öğretmenlerin Yönetici Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	B	T	p
Sabit	3,343	0,323		10,336	0,000
İşbirlikli Yönetim Tarzı	-0,002	0,061	-0,003	-0,040	0,968
Otoriter Yönetim Tarzı	0,151	0,085	0,189	1,775	0,077
İlgisiz Yönetim Tarzı	-0,267	0,075	-0,234	-3,536	0,000
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	0,220	0,090	0,300	2,441	0,015

$$R = ,370 \quad R^2 = 0,137$$

$$F(4,367) = 14,594 \quad p = ,000$$

Tablo 16 incelendiğinde yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda algılanan müdür yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin yönetici algılarının pozitif yönde ve anlamlı ilişkisinin ($R = ,370$; $R^2 = 0,137$) olduğu görülmektedir ($F(4,367) = 14,594$; $p < 0,01$). Algılanan müdür yönetim tarzı boyutları öğretmenlerin yönetici algılarının %14'ünü açıklamaktadır. İkili analizlere bakıldığında ilgisiz yönetim tarzı ($t = 3,54$; $p < 0,05$) ve karşı koyucu yönetim tarzı ($t = 2,44$; $p < 0,05$) öğretmenlerin yönetici algısı üzerinde anlamlı yordayıcısı olduğu görülmektedir. İşbirlikli yönetim tarzı ve otoriter yönetim tarzı ise öğretmenlerin yönetici algı düzeyinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). B değerine bakıldığında ilgisiz yönetim tarzında bir birimlik değişim .27 birim azalmaya; karşı koyucu yönetim tarzında bir birimlik değişim .22 birim artışa neden almaktadır. Algılanan yönetim tarzı ölçeği alt boyutlarından ilgisiz yönetim tarzı ile örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından yönetici algısı arasında negatif yönlü anlamlı; algılanan yönetim tarzı ölçeği alt boyutlarından karşı koyucu yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından yönetici algısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki vardır.

Öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin işbirlikli yönetim tarzı, otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı, karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin izolasyon algılarını yordamasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur.

Tablo 17. Algılanan Müdür Yönetim Tarzı Alt Boyutlarının Öğretmenlerin İzolasyon Algısını Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Sh	B	T	p
Sabit	3,616	0,355		10,173	0,000
İşbirlikli Yönetim Tarzı	-0,192	0,067	-0,204	-2,860	0,004
Otoriter Yönetim Tarzı	0,100	0,094	0,110	1,063	0,288
İlgisiz Yönetim Tarzı	-0,049	0,083	-0,038	-0,591	0,555
Karşı Koyucu Yönetim Tarzı	0,145	0,099	0,174	1,461	0,145

$R=,428$ $R^2= 0,183$

$F(4,367)= 20,608$ $p= ,000$

Tablo 17 incelendiğinde yapılan çoklu regresyon analizi sonucunda algılanan müdür yönetim tarzı alt boyutlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından izolasyon algılarının pozitif yönde ve anlamlı ilişkisinin ($R=,428$; $R^2= 0,183$) olduğu görülmektedir ($F(4,367)=20.608$; $p<0,01$). Algılanan müdür yönetim tarzı boyutları öğretmenlerin izolasyon algılarının %18'ini açıklamaktadır. İkili analizlere bakıldığında algılanan yönetim tarzı ölçeği alt boyutlarından işbirlikli yönetim tarzı ($t=2,86$; $p<0,05$) öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından izolasyon algısı üzerinde anlamlı bir yordayıcısı olduğu görülmektedir. Algılanan yönetim tarzı alt boyutlarından otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzı ise öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından izolasyon algı düzeyinin anlamlı yordayıcısı olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). B değerine bakıldığında işbirlikli yönetim tarzında bir birimlik değişim .19 birim azalmaya neden almaktadır. İşbirlikli yönetim tarzı ile öğretmenlerin izolasyon algısı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki vardır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada okul müdürlerinin yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. İlişkisel tarama yöntemiyle yapılan araştırmada, okul müdürlerinin yönetim tarzlarından en fazla işbirlikli yönetim tarzını, en az ise ilgisiz yönetim tarzını benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öztapak (2002) yaptığı çalışma sonucunda yöneticilerin en fazla “Disiplinci Yönetim Tarzı”, en az “Eğitmen Yönetim Tarzı” benimsediğine ulaşmıştır. İşeri (2019) öğretmenlerin yöneticilerin en fazla işbirlikli yönetim tarzı en az karşı koyucu yönetim tarzını benimsediği; Kahraman (2019) öğretmenlerin okul yöneticilerinin en fazla demokrat yönetim tarzını; en az sırasıyla otokrat ve ilgisiz yönetim tarzını benimsediği sonucuna ulaşırken Yavuz (2019) öğretmenlerin yöneticilerin en fazla işbirlikli yönetim tarzı en az ilgisiz yönetim tarzını benimsediği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım Sevindim (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin müdürlerin en fazla işbirlikli yönetim tarzını benimsediğini, en az ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzını benimsediği sonucuna ulaşmıştır. İşbirlikli yönetim tarzı ve demokrat yönetim tarzlarının öğretmeni de yönetime dâhil ettiği göz önüne alınırsa bu çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir. Öğretmenler okul müdürlerinin işbirlikli yönetim tarzını benimsediğine katılırken otoriter yönetim tarzı, ilgisiz yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzına katılmıyorum düzeyinde cevap vermişlerdir. İşeri (2019) öğretmenlerin işbirlikli yönetim tarzını “çoğu zaman”; otoriter yönetim tarzını “nadiren”; ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarını “hiçbir zaman” düzeyinde cevaplamışlardır. Yavuz (2019) öğretmenlerin işbirlikli yönetim tarzına “katılıyorum”, otoriter yönetim tarzına “orta düzeyde katılıyorum”, ilgisiz ve karşı koyucu yönetim tarzlarına “katılmıyorum” düzeyinde cevap verdikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu

çalışmaların aksine Baki (2022) öğretmenler yöneticilerin otoriter, demokratik ve ilgisiz yönetim tarzlarını “çoğunlukla” kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmada öğretmenlerin orta düzeyde örgütsel sessizliğe sahip oldukları tespit edilmiştir. Uzman (2019) ve Varol Bilgin (2021,94) araştırmalarında bu sonucu destekleyen sonuca ulaşmışlardır. Bu çalışmanın aksine öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının katılmıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar (Gezer, 2019; Çetinkaya, 2021); öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyine ilişkin algılarının orta düzeyde olan araştırmalar (Deviren, 2019; Güngör, 2019; Alagöz, 2020; Akkoç, 2020; Bayer Demirhan, 2020; Demirbaş, 2020; İpek, 2020; Gök, 2020; Turaç Ergül, 2020; Azımı, 2021); örgütsel sessizliğin orta düzeyin altında olduğu araştırmalar (Çetindere, 2019); örgütsel sessizliğin kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu araştırmalar (Çalıköğlü, 2019; Gökyıldırım Durmuş, 2019) bulunmaktadır. Gökyıldırım Durmuş (2019) öğretmenlerin örgütsel sessizliğin tam anlamıyla var olduğunu ifade edemedikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenler örgütsel sessizlik ölçeği okul ortamı alt boyutuna katılmıyorum düzeyinde oldukları görülürken diğer alt boyutlara (Duygu, Sessizliğin Kaynağı, Yönetici, İzolasyon) katıldıkları görülmüştür. En fazla yönetici alt boyutuna katıldıkları görülen sonuçları duygu, izolasyon ve sessizliğin kaynağı alt boyutları takip etmiştir. Gök (2018) araştırmasında örgütsel sessizlik alt boyutlarından kabullenici sessizlik ve korunmacı sessizliğin zayıf düzeyde görülürken korunmacı sessizliğin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güngör (2019) örgütsel sessizliğin en fazla yönetici alt boyutunda olduğu sonucuna ulaşmıştır. Uzman (2019) araştırmasında örgütsel sessizlik alt boyutlarının tamamında katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyutlarından en fazla duygu alt boyutuna katılırken yönetici, okul ortamı, izolasyon ve sessizliğin kaynağı alt boyutları takip etmektedir. Bayer Demirhan (2020) öğretmenlerin örgütsel sessizlik algılarının yönetici, duygu, izolasyon, okul ortamı, sessizliğin kaynağı alt boyutları çoktan aza sıralanmıştır. Demirbaş (2020) öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyutlarından duygu, yönetici ve izolasyon alt boyutlarının yüksek düzeyde; okul ortamı ve sessizliğin kaynağı alt boyutlarının düşük düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gök (2020) örgütsel sessizlik alt boyutlarının en fazla duygu alt boyutu olup yönetici, okul ortamı, sessizliğin kaynağı ve izolasyon alt boyutlarının takip ettiği sonucuna ulaşmıştır. İpek (2020) örgütsel sessizlik düzeyinin yönetici, duygu, izolasyon, sessizliğin kaynağı ve okul ortamı alt boyutlarının en çoktan en aza sıralanmıştır. Karagöz (2020) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyutlarından sessizlik kaygısı ve yönetici alt boyutlarını yüksek düzeyde, okul ortamı ve duygu alt boyutlarını orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım Sevindim (2020) araştırmasında örgütsel sessizliğin en fazla duygu alt boyutu en az sessizliğin kaynağı alt boyutu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Azımı (2021) araştırmasında öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeylerinin yönetici alt boyutunda en fazla, sessizliğin kaynağı alt boyutunda en az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Varol Bilgin (2021) araştırmasında yönetici alt boyutunun kesinlikle katılıyorum; okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı ve izolasyon alt boyutlarında katılıyorum düzeyinde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin örgütsel sessizlik alt boyutlarından sırasıyla

yönetici, duygu, izolasyon, okul ortamı ve sessizliğin kaynağı alt boyutlarına katıldıkları sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda müdürlerin yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutu ile okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı ve izolasyon alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. İşbirlikli yönetim tarzı alt boyutu ile yönetici alt boyutu arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Otoriter yönetim tarzı alt boyutu ile okul ortamı alt boyutu arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Otoriter yönetim tarzı alt boyutu ile duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. İlgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile okul ortamı alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. İlgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile duygu, sessizliğin kaynağı, izolasyon alt boyutları arasında pozitif yönde düşük düzeyde ilişki tespit edilmiştir. İlgisiz yönetim tarzı alt boyutu ile yönetici alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutuyla okul ortamı alt boyut arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Karşı koyucu yönetim tarzı alt boyutu duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon alt boyutları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki tespit edilmiştir. Müdürlerin otoriter ve karşı koyucu yönetim tarzını benimsemesi durumunda örgütsel sessizliğin artacağı saptanmıştır. Örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarından okul ortamı alt boyutunun otoriter yönetim tarzı, duygu ve izolasyon alt boyutlarının işbirlikli yönetim tarzı, sessizliğin kaynağı ve yönetici alt boyutlarının karşı koyucu yönetim tarzı benimseyen yöneticilerde arttığı tespit edilmiştir. Araştırmada sonucunda öğretmenlerin algılanan müdür yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel sessizlik ölçeği alt boyutlarıyla (okul ortamı, duygu, sessizliğin kaynağı, yönetici ve izolasyon) pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırmada öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örgütsel sessizlik, örgüt için istenen bir durum olmadığı değerlendirildiğinden öğretmenlerin fikirlerini ifade edebilecek okul yöneticilerin demokratik ortamlar oluşturmaları için gerekli çalışmalar yapmaları yönünde üst yönetimler tarafından özendirilmelidir. Araştırmada, okul müdürlerinin en fazla işbirlikli yönetim tarzını üst düzeyde gösterdikleri tespit edilmiştir. Bir eğitim örgütünde yöneticilerin işbirlikçi yönetim tarzına sahip olmaları örgütsel etkililik açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle okul müdürlerinin işbirlikçi yönetim tarzların altında yatan nedenler araştırılarak okul örgütü dışındaki diğer örgütlere örnek olmaları sağlanmalıdır. Okul müdürlerin yönetim tarzı ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki saptanmıştır. Ölçeklerin alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde alt boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu ilişkinin derecesinin farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yöneticilerin otoriter yönetim tarzı ve karşı koyucu yönetim tarzlarını benimsedikçe örgütsel sessizlik

algısının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin örgütsel sessizlik algı düzeylerinin azaltılmasına yönelik Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından farkındalık arttırıcı çalışmalar düzenlenmelidir.

5. KAYNAKÇA

- Akkoç, S. (2020). *Öğretmenlerin mobbing yaşamaları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm yaşama düzeyleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alagöz, E. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile örgütsel sessizlik ve örgütsel güven algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı-başarılı yönetim ve yöneticilik teknikleri*. Yargı Yayınevi.
- Azımı, M. (2021). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile öğretmenlerin iş doyumunu ve örgütsel sessizlik tutumları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Erzurum ili örneği)*. (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitimi yönetimi, nitelikli okul*. Feryal Matbaası.
- Başaran, İ. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri*. Nobel Yayın.
- Bayer Demirhan, N. (2020). *Anaokullarındaki öğretmenlerin okul kültürü algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baki, N. (2022). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı ile okulların sosyal sermaye düzeyi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Binbaşıoğlu, C.(1983) *Eğitim yöneticiliği*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bildik B, (2009). *Örgütsel sessizlik iklimi ve iş gören sessizlik davranışları arasındaki etkileşim. Mehmet Akif Ersoy üniversitesi öğretim elemanları üzerinde bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi). Gebze Yüksek Teknoloji Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Bowen, F. & Blackmon, K. (2003). Spirals of silence: The dynamic effects of diversity on organizational voice. *Journal of management Studies*. 40(6), 1393-1417.
- Büyükoztür, Ş., Çakmak E. K., Akgün Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Çakıcı, A. (2007). Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri, Çukurova Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 145-162.
- Çakıcı, A. (2008). Örgütlerde sessiz kalınan konular, sessizliğin nedenleri ve algılanan sonuçları üzerine bir araştırma. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (1), 117-134.
- Çakıcı, A. (2010). *Örgütlerde işgören sessizliği, neden sessiz kalmayı tercih ediyoruz*. Detay Yayıncılık.
- Çakıcı, A. ve Çakıcı, C. (2007). 'İşgören Sessizliği: Konuşmak mı Zor Sessiz Kalmak mı?', 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, Sakarya, ss. 389-400.

- Çalıköğlü, U. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ve yaratıcı düşünme eğilimleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Çetindere, E. D. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Cingi, H. (2009). *Örnekleme kuramı*. Bizim Büro Basımevi.
- Çetinkaya, U. (2021). *Öğretmenlerin psikolojik sermaye, örgütsel sessizlik ve örgütsel yabancılaşma düzeylerinin belirlenmesi (Sandıklı ilçesi örnekleme)*. (Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Deviren, İ. (2019). *İlkokul müdürlerinin kullandıkları örgütsel güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Demirbaş, F. (2020). *Okulların örgütsel öğrenme düzeyleri ile öğretmenlerin örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Durak, İ. (2014). Örgütsel sessizliğin demografik ve kurumsal faktörlerle ilişkisi: Öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28 (2), 89-108.
- Dyne Linn Van., S. A., & Isabel C. B. (2003). "Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice As Multidimensional Constructs", *Journal of Management Studies*, 40(6), 1359-1392.
- Ergin, U. (2008). *Yetkenci yönetim tarzının öğretmen performansına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gezer, S. (2019). *Öğretmenlerin cam tavan sendromu algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gökyıldırım Durmuş, H. (2019). *Öğretmenlerin Örgütsel adalet ve örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Gök, İ. (2018). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve örgütsel bağlılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Gök, M. İ. (2020). *Öğretmenlerin okullardaki farklılıkların yönetimine ilişkin algıları ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Gül, H. ve Özcan, N. (2011). Mobbing ve Örgütsel Sessizlik Arasındaki İlişkiler: Karaman İl Özel İdaresinde Görgül Bir Çalışma, *İİBF Dergisi*, ss.107-134.
- Güngör, B. (2019). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik algıları ile okul kültürü algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

- İşeri, B. (2019). *Okul müdürlerinin yönetim tarzına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- İpek, M. B. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet düzeyleri ile örgütsel sessizlik algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Kara, H., Uzgören, N. & Uzgören, E. (2013). Yöneticilerde boyun eğici davranışların kökenleri üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6 (3), 263-284.
- Kahveci, G.,& Demirtaş, Z. (2013). Öğretmenler için örgütsel sessizlik ölçeği geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (43), 167-182.
- Kahraman, Ü. (2019). *Okul yöneticilerinin yönetim tarzı, örgüt dna'sı ve örgütsel değişimin okullardaki korku kültürüne etkisi*. (Doktora Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karagöz, S. (2020). *Anaokulu öğretmenlerinin hesap verebilirlik ve örgütsel sessizlik davranışları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Knoll, M. ve Dick, R.V. (2013). Do I hearthewhistle...? A first attempt to measure four forms of employee silence and their correlates. *Journal of Business Ethics*, 113 (2), 349-362. <https://doi.org/10.1007/s10551-012-1308-4>
- Öztabak, M. Ü. (2002). *Resmi ve özel liselerdeki öğretmenlerin iş tatminleri ile yönetim tarzı arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özgen, I. & Sürvegil, O. (2009). *Örgütsel sessizlik olgusu ve turizm işletmeleri açısından değerlendirilmesi*. Mkm Yayıncılık.
- Pinder C. C. & Harlos K. P. (2001). Employee silence: quiescence and acquiescence as responses to perceived injustice. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 20, 331-369.
- Şimşek, M. Ş. (2003). *İşletme yönetimine giriş*. Eğitim Yayınevi.
- Taşkıran, E. (2010). *Liderlik tarzının örgütsel sessizlik üzerindeki etkisinde örgütsel adaletin rolü ce bir araştırma*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taşkıran, E. (2011). *Liderlik ve örgütsel sessizlik arasındaki etkileşim*. Beta Yayıncılık.
- Tezcan, Y. (2006). *Liderliğin çalışanların motivasyonu üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Tokgöz, B. (2021). *Lise öğretmenlerinin iş yaşamında yalnızlık düzeyleri ile örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Turaç Ergül, P. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ve mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişki ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Örgütsel sessizlik. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Şubat,5, 2022, <https://sozluk.gov.tr/> .
- Uzman, Z. (2019). *İlkokul yöneticilerinin algılanan iletişim becerileri ile sınıf öğretmenlerinin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Üçok, D. ve Torun, A. (2015). Örgütsel Sessizliğin Nedenleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. *İş ve İnsan Dergisi* 2 (1), 27-37.
- Üstüner, M. (2016). Algılanan müdür yönetim tarzı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22 (3), 429-457.
- Varol Bilgin, K. (2021). *Okul müdürlerinin kibarlık davranışları ile öğretmenlerin sessizlik algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun.
- Yavuz, P. (2019). *Mesleki ve teknik Anadolu lisesi müdürlerinin yönetim tarzı ile öğretmenlerin mesleki profesyonelliği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yemenici, A. D. (2021). *Örgütlerdeki yönetim tarzı algısının çalışanların izlenim yönetimi ve kariyer tatmini ile olan ilişkisi: Düzce ili imalat sektöründe bir araştırma*. (Doktora Tezi). Düzce Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Yıldırım Sevindim, K. (2020). *Lise müdürlerinin yönetim tarzlarının öğretmenlerin örgütsel sessizliklerini yordama düzeyi*. (Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Zehir, C. & Erdoğan, E. (2011). The association between organizational silence and ethical leadership through employee performance. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 24, 1389-1404.

Extended Abstract

Organizational silence is the preference of employees to remain silent by thinking that expressing their thoughts will not affect the result. This silence can create conflict within the organization. This study examines the relationship between school principal's management method and organisational silence perception levels of the teachers. The research designed in the relational survey model which is one of the quantitative research models.

The problem statement of the research has been determined as "What is the relationship between school principal's management method and organisational silence perception?" The sub-problems of the research examines teachers' perception levels regarding school principals' management method and organizational silence levels of teachers. Also the sub-problems of the research examine significant difference in terms of teachers' organizational silence levels according to gender, length of service and educational status.

The house of the research includes 1680 classroom teachers working in the official primary schools of Osmaniye in the 2021-2022. The sampling of the research includes 372 classroom teachers selected by the "Cluster Sampling" method.

In this research we have used the collection tools which developed by Üstüner (perceived manager management method scale 2016) and we used the collection tools developed by kahveci & demitas (organisational silence scale 2013).

Üstüner developed the Perceived Manager Management Method Scale and this scale consists of four sub-dimensions and 25 items. Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the Üstüner scale was found high for the overall scale and for each dimension. In addition, for the current study, it was concluded that the Cronbach's Alpha internal consistency coefficient was in the reliable range calculated for the overall scale and its sub-dimensions. Kahveci and Demirtaş developed the Organizational Silence Scale and this scale consists of five sub-dimensions and 18 items. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the Kahveci and Demirtaş (2013) shows that it is reliable for the overall scale and for each sub-dimension. The Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of the current study shows that the scale is reliable.

When the opinions of the teachers are examined, it is seen that the school principals adopt the cooperative management method the most and disinterested management method the least. When the opinions of the teachers on the levels of organizational silence are examined, it is seen that they are at the level of agree throughout the scale.

As a result of the research, a moderately significant positive correlation was found between the management method of the principals and the organizational silence perception levels of the teachers. A moderate positive correlation was found between the cooperative management method sub-dimension and the school environment, emotion, source of silence and isolation sub-dimensions. A low level of positive correlation was found between the cooperative management method sub-dimension and the manager sub-dimension. A high level of positive correlation was found between the authoritarian management method sub-dimension and the school environment sub-dimension. A moderate positive correlation was found between the authoritarian management method sub-dimension and the source of emotion & silence & manager & isolation sub-dimensions. A moderately significant positive correlation was found between the irrelevant management method sub-dimension and the school environment sub-dimensions. A low level of positive correlation was found between the disinterested management method sub-dimension and the sub-dimensions of emotion, source of silence, and isolation. There was no significant relationship between the irrelevant management method sub-dimension and the manager sub-dimension. A high level of positive correlation was found between the sub-dimension of the defiant management method and the sub-dimension of the school environment. A moderate positive correlation was found between the sub-dimensions of the defiant management method, emotion, source of silence, manager and isolation. It has been determined that organizational silence will increase if managers adopt an authoritarian and oppositional management method. It has been determined that the school environment sub-dimension, which is one of the sub-dimensions of the organizational silence scale, increases in the administrators who adopt the authoritarian management style, the emotion and isolation sub-dimensions of the cooperative management method, the source of silence and the managerial sub-dimensions. As a result of the research, it was concluded that the perceived principal management methods of the teachers had a positive and significant relationship with the teachers' organizational silence scale sub-dimensions (school environment, emotion, source of silence, administrator and isolation).



Article Info/Makale Bilgisi

Received/Geliş: 12.09.2023 Accepted/Kabul: 30.10.2023 Published/Yayınlama: 04.11.2023

Özel Yetenekli ve Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerindeki Söz Varlıklarının İncelenmesi¹

Esmehan ÖZER², Mustafa ARMUT³

Öz

Bu araştırmada, özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerindeki söz varlıkları karşılaştırılarak derlem tabanlı incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını yedinci sınıfa devam edip tipik gelişim gösteren 29 öğrenci ile hem devlet okullarında yedinci sınıfa hem de Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli tanısı almış 29 öğrenci olmak üzere toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verileri öğrencilerin yazdığı “Arkadaşlık/Dostluk” konulu öyküleyici metinlerden Güncel Türkçe Sözlük, Kubbealtı Lugatı ve Türkçe Veri Deposu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, özel yetenekli öğrenciler tipik gelişim gösteren öğrencilerden öyküleyici metinlerinde daha fazla sözcük kullanmalarıyla birlikte bu öğrencilerin farklı sözcük/toplam sözcük oranlarının birbirine yakın olduğu hesaplanmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin öyküleyici metinlerinde kullandıkları edatlar ve bağlaçlar gibi işlev sözcüklerinin aynı metinlerden elde edilen genel söz varlıkları ile oranlarının özel yetenekli akranlarınınkine göre bir miktar yüksek olduğu belirlenmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin öyküleyici metinlerinde kullandıkları atasözleri, deyimler ve kalıp sözcüklerinin aynı metinlerden elde edilen genel söz varlıkları ile oranlarının özel yetenekli akranlarınınkine göre çok az yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak özel yetenekli öğrencilerin öyküleyici metinlerinde kullandıkları söz sanatlarının aynı metinlerden ulaşılan genel söz varlıkları ile oranlarının tipik

¹ Araştırma, 08-11 Haziran 2023'te gerçekleştirilen 10. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (International Eurasian Educational Research Congress [EJER]) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Kırıkkale Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: esmehanozer@kku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5919-8072

³ Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: mustafaarmut@ahievran.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9574-0615

gelişim gösteren akranlarınınkine göre çok az yüksek olduğu hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular alan yazın bağlamında tartışılıp öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özel yetenekli öğrenci, BİLSEM, söz varlığı, derlem, yazma.

Examination of the Vocabulary of Gifted and Typical Development Students in Their Narrative Texts

Abstract

This study was a corpus-based investigation of the vocabulary in the written texts of gifted and typically developing students. The participants were 29 typically developing students and 29 gifted students who attended Science and Art Centres (SACs). The data were obtained from the narrative texts on "Friendship" written by the students using the Current Turkish Dictionary, Kubbealtı Dictionary and Turkish Data Depository. Their different word/total word ratios were calculated to be close to each other as a result of the analysis. The ratios of the function words such as prepositions and conjunctions used by typically developing students in texts to their overall vocabulary obtained from the same texts are slightly higher than those of their gifted peers. Similarly, the ratios of proverbs, idioms and formulaic expressions used by typically developing students in texts to their overall vocabulary derived from the same texts were slightly higher than those of their gifted peers. However, the ratios of the rhetorical arts used by gifted students in texts with the overall vocabulary obtained from the same texts were slightly higher than those of their typically developing peers. The findings discussed in the context of the literature and suggestions presented.

Keywords: Gifted students, SAC, vocabulary, corpus, writing.

1. GİRİŞ

Söz varlığı, bir dildeki tüm sözlerin bütünlüğü olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2010). Bununla beraber söz varlığı sadece sözcüklerin değil aynı zamanda deyimlerden atasözlerine çeşitli anlatım kalıplarının bir bütünüdür (Aksan, 2015). Söz varlığı gelişimi, yeni sözcük öğrenmeye hevesli olmayı, sözcükleri merak etmeyi, deyimleri öğrenmeyi, sözcük oyunları, bilmeceler, tekerlemeler ve kafiyelerden zevk almayı kapsar (Lehr vd., 2004). Bireylerin söz varlıkları konusunda bilgi veren farklı sözcük/toplam sözcük oranı, işlev ile içerik sözcüklerinin oranı ve deyim, atasözü, söz sanatlar ile kalıp sözleri kullanım sıklığı gibi çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Farklı sözcük/toplam sözcük oranı, sözcüksel çeşitliliğin erken dönem ölçütlerinden biri olup farklı sözcük sayısının toplam sözcük sayısına bölünmesiyle elde edilir (Cunningham ve Haley, 2020). Bu oran 0 ile 1 arasında değerler olarak metnin karmaşıklığıyla, dolayısıyla zenginliğiyle ilgili çıkarım yapılmasına yardımcı olabilir. Farklı sözcük/toplam sözcük oranının yanı sıra zengin metinlerle karşı karşıya olunup

olunmadığını belirlemek için işlev ve içerik sözcüklerinin oranları da bu konuda fikir verebilir. İçerik sözcükleri semantik bakımdan daha zengindir (Bell vd., 2009). Dolayısıyla zengin bir metinde işlev sözcüklerinden ziyade içerik sözcüklerinin öne çıkması beklenmektedir. Keza içerik sözcükleri üretken birleştirme ve türetmeyle ilgili olup birleşimsel anlama sahiplerdir (Schmauder vd., 2000). İçerik sözcükleri yalnızca bir biçim biriminden oluşsa bile karmaşık bir iç yapıya sahip olma eğilimindedirler (Krejtz vd., 2016). Öte yandan deyim, atasözü, söz sanatları ile kalıp sözleri kullanım sıklığı söz varlığına ilişkin çıkarımlar yapılmasını sağlayabilir. Öyle ki Türk kültürü ile sözlü edebiyatının zengin ürünlerinden olan atasözleri ve deyimler, Türk dilinin zenginliğinin göstergeleridir (Bulut, 2013). Söz sanatları ise söze güzellik, renklilik, canlılık, çok yönlülük, incelik, anlam değeri ve derinlik katmak amacıyla kullanılmaktadır (Aslan vd., 2018). Atasözü, deyim, ikileme ve kalıp söz gibi unsurlar, Türkçenin söz varlığını zenginleştirdiği gibi dil kullanıcılarına sözlü ve yazılı iletişimde çok çeşitli anlatım yolları sunmaktadır (Gökdayı, 2008).

Bireyin söz varlığı, anlama yani okuma ve dinleme/izleme ile anlatma yani yazma ve konuşma becerileriyle ilişkilidir (Gökçe, 2020; Yalçın & Özek, 2006). Okuma ve dinleme becerileri söz varlığı zenginliğine dayanmaktadır. Öte yandan öğrencilerin okuma ve dinleme esnasında karşılaştıkları sözcükler bütünün bir parça niteliğinde olup söz varlıklarını geliştirerek söz varlıklarının canlı tutulmasında önemli rol oynamaktadırlar. Benzer şekilde öğrencilerin yazma ve konuşma becerileri de söz varlıklarına bağlıdır. Bir başka deyişle anlatımın güçlü ve sağlıklı olması söz varlığının zenginliğinden temellerini almaktadır. Ayrıca yazma becerisi esnasında öğrenciler belleklerinden çıkardıkları sözcükleri aktif hale getirerek söz varlıklarını geliştirebilirler (Yalçın & Özek, 2006). Bununla beraber öğrencilerin söz varlıklarının akademik beceri ve başarıları için oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Karatay, 2016). Bu bağlamda Türkçe öğretim programları incelendiğinde öğrencilerin söz varlıklarının geliştirilmesine yönelik kazanım ve çalışmalar yer aldığı görülmektedir (Türkben, 2018).

Alan yazın incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin yazma kaygısını (Özsoy, 2015; Sarıkaya ve Bulut, 2022), yazma gelişimini (Henshon, 2005), yazma eğilimlerini (Şengül, 2015; Ünal, 2019), yazma güçlüklerini (Yates vd., 1995), yazma ile ilişkilerini (Olthouse, 2014), yaratıcı yazma düzeylerini (Özdemir, 2010), yazma esnasında kullandıkları üstbilişsel stratejilerini (İnnalı ve Aydın, 2020) ve öyküleyici metin yazma becerilerini (Yaylacık, 2014) inceleyen farklı çalışmalar olduğu görülmektedir. Bununla beraber bu öğrencilerin yazma

becerilerine farklılaştırılmış Türkçe öğretim etkinliklerinin (Akça-Üşenti, 2013), karma öğretim tasarımına dayalı yazma öğretiminin (Orhan-Karsak, 2014), koşut eğitim programı ile hazırlanmış Türkçe öğretim programının (İşlekeller-Bozca vd., 2018), zenginleştirilmiş yazma kursunun (Webb vd., 2016), farklılaştırma tekniği olarak proje tabanlı öğrenmenin (Ghazouani, 2014), öz-değerlendirmenin (DeMent, 2018), diyalog stratejilerinin (Radachy, 2015), öz düzenleyici strateji gelişim modelinin (Bi, 2020) ve etkinlik tabanlı dijital öykü anlatımının (Tetik & Aslan-Özer, 2022) etkisini inceleyen çeşitli araştırmalar da yer almaktadır.

Yazılı anlatım için dil becerileri önemli bilişsel işlemlerdendir (Costa vd., 2014). Dilin ise içerik yani semantik bileşeni sözcüklerin ve sözcük kombinasyonlarının anlamını veya içeriğini yöneten kurallar sistemidir. Bu sistem, bireyin evren hakkında ne bildiğine dayanır (Owens, 2016). Dolayısıyla sözcüklerin semantik özelliklerine ilişkin bilgiler, bireye alternatif sözcükler ve anlamlarından oluşan zengin bir söz varlığı sağlar. Bu nedenle özel yetenekli öğrencilerin alan yazında söz varlıklarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde sözcük oyunu oynamalarının (Ragatz, 2015), sözcük web modelinin (VanTassel-Baska ve Little, 2011), geliştirilen müfredat modellerinin (Oh vd., 2012; VanTassel-Baska vd., 2002) ve sözcük içinde sözcük programının (Gallagher, 2017) söz varlıklarının gelişimlerine etkileri, masallardaki söz varlıkları (Kara & Ünal, 2019) gibi oldukça sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Gallagher (2017) özel yetenekli öğrencilerin söz varlığına ilişkin yapılan çalışmaların az ve yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Öte yandan özel yetenekli öğrencilerin yazılı metinleri üzerinden söz varlıklarını inceleyen çalışmaya henüz rastlanmamıştır. Ayrıca ana dili Türkçe olan, özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin söz varlıklarının karşılaştırılarak incelendiği bir çalışmaya da henüz ulaşılammıştır. Dolayısıyla özel yetenekli öğrencilerin söz varlıklarının incelenerek ortaya konulup gerekli durumlarda geliştirilerek desteklendiği araştırmalara olan ihtiyaç dikkat çekmektedir. Böylelikle özel yetenekli öğrencilerin söz varlıklarından temellerini alan okuma, dinleme/izleme, yazma ve konuşma becerilerinde başarılı bir performans sergilemelerinin desteklenmesi sağlanabilir. Bunun yanı sıra özel yetenekli öğrencilerin akademik becerilerini ve özel yeteneklerini geliştirebilmeleri için de söz varlıklarının incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada ise özel yetenekli ve tipik gelişim gösterip ortaokula devam eden yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı metinlerindeki söz varlıklarının karşılaştırılarak derlem (corpus) tabanlı incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

1. Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı metinlerindeki toplam sözcük sıklığı farklılaşmakta mıdır?

2. Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı metinlerindeki farklı sözcük sıklığı farklılaşmakta mıdır?
3. Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı metinlerindeki farklı sözcük/toplam sözcük oranı (type/token ratio) farklılaşmakta mıdır?
4. Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı metinleri işlev ve içerik sözcükleri bakımından farklılaşmakta mıdır?
5. Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılı metinlerindeki kalıplaşmış sözler ile söz sanatları kullanımı farklılaşmakta mıdır?

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren yedinci sınıf öğrencilerin yazılı metinlerindeki söz varlıkları derlem tabanlı karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu amaç kapsamında çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi kullanılmıştır. Belgesel tarama olarak da bilinen doküman analizi, belli bir amaç kapsamında kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsamaktadır (Karasar, 2013). Bu çerçevede özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren 58 yedinci sınıf öğrencisinin öyküleyici metinleri doküman incelemesine tabi tutulmuştur.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında yedinci sınıfa devam edip tipik gelişim gösteren 29 öğrenci ile hem devlet okullarında yedinci sınıfa hem de Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden özel yetenekli tanısı almış 29 öğrenci olmak üzere üç farklı okuldan toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemi ile belirlenecektir. Yargılayıcı örnekleme yöntemi olarak da bilinen amaçlı örnekleme yöntemi, katılımcının sahip olduğu özelliklere göre kasıtlı biçimde katılımcı seçmeye dayalı bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı, neyin bilinmesi gerektiğine karar verir ve bilgi veya deneyimi sayesinde bilgiyi sağlayabilecek ve bilgi vermeye istekli insanları bulmak için yola çıkmaktadır (Bernard, 2002; Etikan vd., 2016). Hem tipik gelişim gösteren hem özel yetenekli öğrenciler için araştırmaya katılma ölçütleri belirlenmiştir. Bunlar: (a) ana dili Türkçe olan ve iki dilli olmayan (Okul çağında öğrenilen ikinci yabancı diller hariç.), (b) okul öncesi eğitim süresinin ileriki akademik başarıya etki ettiği göz önüne alınarak ilköğretim öncesi en az 1 yıl okul öncesi eğitim alan, (c) dil gelişimi için kritik olarak kabul

edilen 0-5 yaş arasında uzun süre yurtdışında yaşamayan ve/veya ilkökul eğitime yurtdışında başlamayan ve (d) ilkökul eğitimi sırasında herhangi bir nedenden dolayı eğitimine uzun bir süre ara vermeyen. Ayrıca tipik gelişim gösteren öğrenciler için genel gelişim öyküsünde sağlıklı gelişime etki edecek düşük doğum ağırlığı, uyaran eksikliği gibi herhangi bir duyuşal, duygusal, fiziksel veya çevresel risk faktörünün olmaması ile dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, işitme engeli gibi herhangi bir yetersizlik tanısı olmaması ölçüt olmuştur. Özel yetenekli öğrencilerin ise Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından özel yetenekli tanısının yanı sıra Kırşehir ilinde bir BİLSEM'e devam ediyor olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinler: Araştırmada, özel yetenekli ve tipik gelişim gösterip ortaokula devam eden yedinci sınıf öğrencilerinden söz varlıklarının karşılaştırılarak incelenmesi amacıyla öyküleyici metin yazmaları talep edilmiştir. Bu türde bir metin yazdırmaya karar vermeden önce altı öğrenci ile bir ön çalışma yapılarak hem öyküleyici hem de bilgi verici türlerde metinler yazdırılmıştır. Bu yazılar incelendiğinde yalnızca öyküleyici türde yazılar yazdırılmasının araştırma sorularının cevaplarının bulunmasında daha uygun olacağı kararlaştırılmıştır. Öyküleyici metnin konusu olan “Arkadaşlık/Dostluk” ise Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) içerisindeki zorunlu temalardan “Erdemler” çerçevesinde belirlenmiştir. Gerekli izinlerin alınmasının ardından öğrencilerden herhangi bir sözcük sınırı konulmadan bir ders saati içerisinde öyküleyici metinlerini elle yazmaları istenmiştir.

Güncel Türkçe Sözlük (Türk Dil Kurumu, <https://sozluk.gov.tr/>): Araştırmada, sözcük anlamlarının, ikilemelerin, deyimlerin, atasözlerinin ve kalıp sözlerin belirlenmesine yardımcı olması amacıyla Güncel Türkçe Sözlük kullanılmıştır. Türk Dil Kurumunun genel ağ sitesinde kullanıma sunduğu Sözlük'te aranan bir sözcük temel anlamına ilişkin açıklamasının yanı sıra argodaki, atasözleri, deyimler ve birleşik fiiller ile birleşik sözcükler içindeki kullanımları ile yer almaktadır.

Kubbealtı Lugatı (Kubbealtı Akademisi Kültür ve Sanat Vakfı, <http://lugatim.com/>):

Araştırmada, yine söz varlığı unsurlarının tespitine yardımcı olması için sözcüklerin köken bilgilerine de yer veren Kubbealtı Lugatı kullanılmıştır.

Türkçe Veri Deposu [Turkish Data Depository (Sezer, 2021)]: Araştırmada, çekim eklerinden arındırılmış ve gerekli şekillerde birleştirilmiş sözcüklerin sıklıklarını belirlemek için Türkçe Veri Deposunun TS Corpus programı sıklık hesaplama aracı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması

Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin söz varlıklarının yazılı metinleri aracılığıyla derlem tabanlı incelenebilmesi amacıyla öncelikle gerekli etik izinleri alınmıştır. Kırşehir ilinde bulunan ortaokulların yöneticileri ile iletişime geçilmiş ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenleriyle randevu oluşturulmuştur. Randevu gün ve saatinde okullara gidilerek öğretmenler ile araştırmanın katılımcısı olabilecek öğrenciler hakkında görüşülmüş ve ölçütleri karşılayan öğrenciler belirlenmiştir. Ardından öğrenciler belirlenen zamanlarda sınıflarından farklı mekânlarda kendilerine gerekli yönergeler verilerek bir ders saati boyunca öyküleyici metin yazma etkinliğine alınmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Analizi

Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin söz varlıklarının yazılı metinleri aracılığıyla derlem tabanlı incelenebilmesi için şu adımlar izlenmiştir; (a) Öğrencilerden alınan yazılar, bilgisayar ortamında araştırmacılar tarafından tekrar yazılmıştır. b) Yazılardaki her sözcüğün çekim ekleri çıkarılmıştır. c) Deyimler, ikilemeler, sayı ve unvan grupları “+” işareti ile birleştirilmiştir. Deyimin oluşmasını sağlayan ekler korunmuştur. ç) Fiillerin çekim eklerinin atılmasıyla kalan biçimleri “git-” gibi yazılmıştır. d) Metinlerin içinde tespit edilen deyimlere, atasözlerine, kalıp sözlere ve söz sanatlarına farklı renkler atanarak bunlar renklendirilmiştir. Şekil 1’de üstte özel yetenekli bir öğrencinin yazdığı öyküleyici metnin ilk hali yer alırken aynı şeklin alt kısmında aynı öğrencinin öyküleyici metninin veri analizine hazır hali bulunmaktadır. Ayrıca görüldüğü üzere öyküleyici metninin veri analizine hazır halinde pembe ile belirtilen kısımda söz sanatı, yeşil ile belirtilen ise deyim yer almaktadır.

Şekil 1. Verilerin analizine ilişkin örnek görseller

İnsanlar birbirleri ile savaşıırken bunlardan habersiz iki kedi yaşamış. Bu kedilerden birisi kara kedi Böcük'tür. Kara kedi Böcük, zeytin gözlü, gece tüylü çok güzel bir kedi idi. Diğer kedilere göre cılız, küçük bir kediymiş. Sevmezlermiş o yüzden diğer kediler onu. İnsan kedi fark etmeksizin herkes onun lanetli olduğuna inanmış kara güzel tüyleri olduğu için. Ama kimse bilmezmiş onun göbeğindeki beyaz kıvrıkcık tüyleri. Kedi Minnoş, Böcük'ün en yakın arkadaşı. Beyazlı, sarılı, kahveli, güzel bir kedi idi. Yaşça daha büyüktü Böcük'ten. Yemyeşil gözleri insanları kendine çekerdi. Bu iki kedi kötülük nedir bilmezmiş. Bugüne kadar ne bir zorluk görmüşler ne bir kötülük. Hep yatacak bir ev, hep yiyecek yemek buluyorlarmış. Karınları acıktığında Güneş teyzenin evine giderlermiş. Biraz miyavladıktan sonra bu yaşlı kadın ve kedisi Aslan cama çıkarmış.

insan birbiri ile savaş- bunlar habersiz iki kedi yaşa- bu-sf- kedi biri kara kedi Böcük kara kedi Böcük zeytin gözlü gece tüylü çok-zrf- güzel bir kedi diğer kedi göre cılız küçük bir kedi sev- o+yüzden diğer kedi o-zmr- insan kedi fark+et- herkes o-zmr- lanetli ol- inan- kara güzel tüy ol- için ama kimse bil- o-zmr- göbek beyaz kıvrıkcık tüy kedi Minnoş Böcük en yakın arkadaş beyazlı sarılı kahveli güzel bir kedi yaş daha büyük Böcük yemyeşil göz insan kendi çek- bu-sf- iki kedi kötülük ne-zmr- bil- bugün kadar ne+ne bir zorluk gör- bir kötülük hep yat- bir ev hep ye- yemek bul- karın acık- Güneş teyze ev git- biraz-zrf- miyavla- sonra bu-sf- yaşlı kadın ve kedi Aslan cama+çık-

Yapılan bütün bu işlemlerin ardından düzenlenmiş metinler özel yetenekli öğrenciler için ayrı, tipik gelişim gösteren öğrenciler için ayrı olmak üzere sıklık aracına sokularak çözümlenmiştir. Böylece toplam sözcük ve farklı sözcük sayıları ortaya çıkmıştır.

3. BULGULAR

Bu çalışmada, özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerindeki söz varlıkları karşılaştırılarak derlem tabanlı incelenmiştir. Bu bölümde 29 özel yetenekli ve 29 tipik gelişim gösteren öğrencinin yazdığı “Arkadaşlık/Dostluk” konulu öyküleyici metinlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin kullandıkları toplam sözcük sayıları, farklı sözcük sayıları, farklı sözcük sayısı/toplam sözcük sayısı oranı ile ilgili sayısal değerler aşağıdaki Tablo-1’de gösterilmiştir. Tablo-1 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilerden metinlerde daha fazla sözcük kullandıkları görülmektedir. Bununla birlikte sözcükleri çeşitlilik içerisinde kullanma durumlarını değerlendirmek için yapılan farklı sözcük/toplam sözcük oranlaması sonucunda iki grubun da birbirine yakın değerler aldıkları anlaşılmaktadır.

Tablo 1. Metinlerdeki toplam sözcük ve farklı sözcük sayıları, farklı sözcük sayısı/toplam sözcük sayısı oranı

	Özel Yetenekli Öğrenciler	Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler
Toplam sözcük sayısı	8473	5753
Farklı sözcük sayısı	1872	1235
Farklı sözcük/toplam sözcük oranı	0,22	0,21

Tablo-2, öğrencilerin metinlerinde kullandıkları bütün işlev ve içerik sözcükleri hakkında bilgiler sunmaktadır. Tablo-2’de görüldüğü gibi özel yetenekli öğrencilerin öyküleyici metinlerinde yer alan içerik ve işlev sözcüklerinin sayıları tipik gelişim gösteren öğrencilerinkinden fazladır. Öte yandan özel yetenekli öğrencilerin öyküleyici metinlerinde kullandıkları edatlar ve bağlaçlar gibi işlev sözcüklerinin aynı metinlerden elde edilen genel söz varlıkları ile oranlarının tipik gelişim gösteren akranlarınınkine göre bir miktar daha az olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 2. Öğrencilerin metinlerinde kullandıkları işlev ve içerik sözcükleri

	Özel Yetenekli Öğrenciler	Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler
İçerik sözcüğü sayısı	7641	5134
İşlev sözcüğü sayısı	832	619
İşlev sözcüklerinin toplam sözcük içindeki oranı	0,09	0,10

Tablo-3’te özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin yazılarında bu söz varlığı unsurlarına yer verme durumlarına ilişkin değerler bulunmaktadır. Tablo-3 incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin öyküleyici metinlerinde yer alan deyimlerin toplam sayısı tipik gelişim gösteren öğrencilerinkinden fazladır. Öte yandan öğrencilerin kendilerinin yer aldığı katılımcı gruplarından elde edilen genel söz varlıkları ile yazılarındaki deyimlerin toplam sayısı oranlandığında ulaşılan değerlerin her iki grupta da oldukça yakın olduğu tespit edilmiştir. Tablo 3’te bakıldığında özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre öyküleyici metinlerinde yer alan söz sanatlarının toplam sayısı daha fazladır. Ancak öğrencilerin kendilerinin yer aldığı katılımcı gruplarından elde edilen genel söz varlıkları ile yazılarındaki söz sanatlarının toplam sayısı oranlandığında ulaşılan değerlerin her iki grupta da oldukça benzer olduğu tespit edilmiştir. Tablo-3’te görüldüğü gibi tipik gelişim gösteren öğrencilerin öyküleyici metinlerinde yer alan atasözlerinin toplam sayısı özel yetenekli

öğrencilerinkinden fazladır. Bunun yanı sıra öğrencilerin kendilerinin yer aldığı katılımcı gruplarından elde edilen genel söz varlıkları ile yazılarındaki atasözlerinin toplam sayısı oranlandığında ulaşılan değerlerin tipik gelişim gösteren öğrencilerde biraz daha yüksek olduğu hesaplanmıştır. Tablo-3 incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin öyküleyici metinlerinde yer alan kalıp sözlerin toplam sayısı özel yetenekli öğrencilerinkinden fazladır. Benzer şekilde öğrencilerin kendilerinin yer aldığı katılımcı gruplarından elde edilen genel söz varlıkları ile yazılarındaki kalıp sözlerin toplam sayısı oranlandığında ulaşılan değerlerin tipik gelişim gösteren çocuklarda biraz daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3. Kalıplaşmış sözlere ve söz sanatlarına ilişkin değerler

	Özel Yetenekli Öğrenciler	Genel Söz Varlığına Oranı	Tipik Gelişim Gösteren Öğrenciler	Genel Söz Varlığına Oranı
Deyimler	193	193/8473= 0,022	119	119/5134= 0,023
Söz sanatları	26	26/8473= 0,003	15	15/5134=0,002
Atasözleri	1	1/8473= 0,0001	3	3/5134= 0,0005
Kalıp sözler	9	9/8473=0,001	20	20/5134=0,003

Ayrıca özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin öyküleyici metinlerinde kullandıkları bu söz varlığı unsurları bağlamlarıyla beraber aşağıda örneklendirilmiştir.

Deyim Örnekleri

Özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin öyküleyici metinlerinden deyim örnekleri altları çizilerek gösterilmiştir. Söz gruplarının deyim olarak kabul edilmesinde Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük (Birleşik Sözcükler kısmı), Kubbealtı Lugatı ile Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü esas alınmıştır. Aşağıda deyim kullanımlarına örnekler yer almaktadır.

“Bir gün bu üç dost bir geyik avlamak isteyip sürüden bir tanesine göz koymuşlar.” (Özel Yetenekli Öğrenci-1)

“Erika gemiyi gördüğünde ağzı açık kaldı.” (Özel Yetenekli Öğrenci-3)

“Çok büyük bir burnun var ve çirkinsin. Yerin dibine girmiştin.” (Özel Yetenekli Öğrenci-6)

“Nehir deyince Aylin araya girdi.” (Özel Yetenekli Öğrenci-8)

“Zaten diken üzerinde oturan köylüye yeni bir dert daha eklenmişti.” (Özel Yetenekli Öğrenci-10)

“Yer yarılıp içine girmişti nerdeyse.” (Özel Yetenekli Öğrenci-11)

“Louis gölgeye ışık tuttuğu gibi hayatına da ışık tutmuştu.” (Özel Yetenekli Öğrenci-18)

“Kara kara düşünürken aşağıdan adım sesleri geldi.” (Özel Yetenekli Öğrenci-19)

“İpek heyecandan ve mutluluktan yerinde duramıyor, uzaya gitmek için can atıyordu.” (Özel Yetenekli Öğrenci-21)

“Yoldayken Simay korkmaya başlamıştı. Gözlerinden okunuyordu.” (Özel Yetenekli Öğrenci-25)

“Bu onların gururunu kırmamış oldu.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-2)

“Diğer gezegenler dünyaya acıyorlar ve aynı olay kendi başlarına gelmesin diye var güçleriyle kendilerini yaşanılmaz hâle getiriyorlar.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-5)

“Bir anda mutluluktan ağzım açık kalmıştı.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-7)

“Fatma akşam olmasını sabırsızlıkla bekliyordu ve nihayet akşam olur ve yola koyulurlar.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-8)

“Onun yerini hâlâ başkaları dolduramaz.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-10)

“Masalın gözleri dolmuştu.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-14)

“Sincabın kafası karışmış.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-16)

“Nisa, zilin çalmasını ve onlarla tanışmayı dört gözle beklemiş.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-20)

“Sınıfa girince hayali suya düşmüş.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-22)

Atasözü Örnekleri

Bu söz varlığı unsurunun her iki grup tarafından da çok az kullanıldığı belirlenmiştir. Özel yetenekli öğrencilerden yalnızca biri ve tipik gelişim gösteren öğrencilerden üçü öyküleyici metinlerinde birer atasözüne yer vermişlerdir. Bu atasözlerini de kendilerine verilen arkadaşlık temasıyla ilişkili kullandıkları görülmektedir. Aşağıda atasözü kullanımlarına örnekler yer almaktadır.

“Gülü seven dikenine, dost seven her hâline katlanır.” (Özel Yetenekli Öğrenci-29)

“Örneğin üzüm üzüme baka baka kararır.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-8)

“Dost kara günde belli olur.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-17)

“‘Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.’ atasözü bunun bir ispatıdır.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-27)

Söz Sanatları Örnekleri

Aşağıda söz sanatları kullanımlarına örnekler yer almaktadır.

“Kara kedi Böcük, zeytin gözlü, gece tüylü çok güzel bir kediydi.” (Benzetme, Özel Yetenekli Öğrenci-2)

“Bu köylerde bilinirdi ki kardelenler göğü selamlamak adına başlarını kaldırdığında o kardelenler iyi haberlerle birlikte kötü haberleri de sürüklerdi arkasında.” (Kişileştirme, Özel Yetenekli Öğrenci-10)

“Solukları hızlanıyor, kalbi yerinden çıkacak gibi atıyordu.” (Abartma, Özel Yetenekli Öğrenci-19)

“Tıpkı bir sevdiğiniz eşyanız kırılır; bantlarsınız veya yapıştırırsınız ama eski işlevini yerine tam olarak getiremez ya...” (Benzetme, Özel Yetenekli Öğrenci-28)

“Dediğim gibi onlara tahammülüm yok ama Dünya’ya var ve onu biraz bile olsa rahatlatmak en yakın arkadaşına yani bendeniz Mars'a düşüyor.” (Kişileştirme, Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci- 5)

“Daha sonrası ise domino taşı gibi gelir.” (Benzetme, Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-15)

“Bir insanın sıcaktan solmayan tek çiçeği dostudur.” (Benzetme, Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-27)

Kalıp Söz Örnekleri

Aşağıda kalıp söz kullanımlarına örnekler yer almaktadır.

“Yine günlerden bir gün ikisi yürürken arkalarından bir grup insan onları kovalamaya başladı.” (Özel Yetenekli Öğrenci-1)

“Olsun, tanıştığımızıza memnun oldum.” (Özel Yetenekli Öğrenci-4)

“Aa! Hoş geldin! Sen Duru Özer olmalısın.” (Özel Yetenekli Öğrenci-6)

“Alo alo! İpek, selam! Çalışmalarımız olumlu sonuç verdi.” (Özel Yetenekli Öğrenci-22)

“Elindeki tabağı bana uzattı ve ‘Afiyet olsun!’ dedi.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-7)

“Arkadaşım ne olursa olsun iyi de olsa kötü de olsa her daim beni arar, fikir danışırdı.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-12)

“Gel zaman git zaman Masal artık Beril’le rahatlıkla konuşuyordu.” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-14)

“Ne var canım derslerim kötüyse!” (Tipik Gelişim Gösteren Öğrenci-15)

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada, özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren yedinci sınıf öğrencilerin öyküleyici metinlerindeki söz varlıkları derlem tabanlı olarak karşılaştırılıp incelenmiştir. Bu bölümde ise özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren 58 öğrenciye ait “Arkadaşlık/Dostluk” konulu öyküleyici metinlere ilişkin bulgular alan yazın bağlamında tartışılmıştır.

Öğrencilerin sözcükleri çeşitlilik içerisinde kullanma durumlarını değerlendirmek için yapılan farklı sözcük/toplam sözcük oranlaması sonucunda iki grupta yer alan öğrencilerin birbirine yakın değerler aldıkları görülmektedir. 0 ile 1 arasında değerler alan bu oranın metnin karmaşıklığıyla, dolayısıyla zenginliğiyle ilgili olduğu ifade edilebilir. Buna göre değer 1’e yaklaştıkça daha zengin bir metin oluşturma sürecinden söz edilebilir. Bu bağlamda özel yetenekli öğrencilerin daha karmaşık ve zengin metinler oluşturma eğiliminde oldukları görülmekle birlikte tipik gelişim gösteren akranlarıyla açık ara bir farktan söz edilemez.

Öğrencilerin öyküleyici metinler incelendiğinde özel yetenekli öğrencilerin metinlerinde yer alan içerik ve işlev sözcüklerinin sayıları tipik gelişim gösteren öğrencilerinkinden fazladır. Ayrıca özel yetenekli öğrencilerin öyküleyici metinlerinde kullandıkları edat ve bağlaç gibi işlev sözcüklerinin aynı metinlerden elde edilen genel söz varlıklarıyla oranları tipik gelişim gösteren akranlarınınkine göre bir miktar daha azdır. Bu bağlamda zengin metinlerle karşı karşıya olunup olunmadığını görmek için işlev ve içerik sözcüklerinin oranlarına bakmak önemlidir. Zira içerik sözcükleri semantik açıdan zengin (Bell

vd., 2009), üretken birleştirme ve türetmeyle ilgili olup birleşimsel anlama sahip oldukları (Schmauder vd., 2000) için zengin bir metinde içerik sözcüklerinin öne çıkması beklenebilir. Bu durum ise özel yetenekli öğrencilerin içerik sözcüğü daha bol, dolayısıyla daha zengin metinler üretme eğiliminde olduklarını ifade edilebilir.

Öğrencilerin yazılarında deyimlere, atasözlerine, söz sanatlarına ve kalıp sözlere ne derece yer verdikleri, iki farklı grubun dili etkili kullanmalarına ilişkin çıkarımlar yapılmasını sağlayabilir. Zira Türk kültürü ile sözlü edebiyatının zengin ürünlerinden olan atasözleri ile deyimler, Türk dilinin zenginliğinin göstergeleridir (Bulut, 2013). Özel yetenekli öğrencilerin öyküleyici metinlerinde yer alan deyimlerin toplam sayısı tipik gelişim gösteren öğrencilerinkinden fazladır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin metinlerindeki atasözlerinin toplam sayısı ise özel yetenekli öğrencilerinkinden fazladır. Benzer şekilde öğrencilerin kendilerinin yer aldığı katılımcı gruplarından elde edilen genel söz varlıklarıyla yazılarındaki atasözlerinin toplam sayısı oranlandığında ulaşılan değerler tipik gelişim gösteren öğrencilerde biraz daha yüksektir. Ancak öğrencilerin kendilerinin yer aldığı katılımcı gruplarından elde edilen genel söz varlıkları ile yazılarındaki deyimlerin toplam sayısı oranlandığında ulaşılan değerler her iki grupta da oldukça yakındır. Bu bağlamda her iki grupta yer alan öğrencilerin de Türk dilinin zenginliğinin göstergesi olan atasözleri ve deyimlere daha fazla yer verdikleri öyküleyici yazılar yazabilecekleri düşünülmektedir.

Özel yetenekli öğrencilerin tipik gelişim gösteren akranlarına göre öyküleyici metinlerinde yer alan söz sanatlarının toplam sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Öte yandan öğrencilerin kendilerinin yer aldığı katılımcı gruplarından elde edilen genel söz varlıkları ile yazılarındaki söz sanatlarının toplam sayısı oranlandığında elde edilen değerler her iki grupta da oldukça benzerdir. Söz sanatları söze güzellik, renklilik, canlılık, çok yönlülük, incelik, anlam değeri ve derinlik katmak gibi çeşitli amaçlarla kullanılmaktadır (Aslan vd., 2018). Bu kapsamda her iki grupta yer alan öğrencilerin de yazılarına güzellik, renklilik, canlılık, anlam değeri ve derinlik katmak için söz sanatlarına daha fazla yer verdikleri yazılar yazabilmeleri için desteğe ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin öyküleyici metinlerinde yer alan kalıp sözlerin toplam sayısı özel yetenekli öğrencilerinkinden fazladır. Benzer şekilde öğrencilerin kendilerinin yer aldığı katılımcı gruplarından elde edilen genel söz varlıkları ile yazılarındaki kalıp sözlerin toplam sayısı oranlandığında ulaşılan değerler tipik gelişim gösteren çocuklarda

biraz daha yüksektir. Bu bağlamda kalıp söz, deyim, ikileme ve atasözlerinin Türkçenin söz varlığını zenginleştirdiği ve dil kullanıcılarına sözlü ve yazılı iletişimde çok çeşitli anlatım yolları sunduğu (Gökdayı, 2008) düşünüldüğünde her iki grupta yer alan öğrencilerin yazılarında bu unsurlara yer vermelerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Böylece öğrencilerin yazılarında söz varlıklarını çeşitlendirerek anlam değeri ve derinliği yüksek, çok yönlü ve akıcı öyküleyici metinler yazabilecekleri öngörülmektedir.

Söz varlığı, okuma, dinleme/izleme, yazma ve konuşma becerileriyle ilişkilidir (Gökçe, 2020; Yalçın & Özek, 2006). Bir başka deyişle bu beceriler aracılığıyla edinilip geliştirilen söz varlığı yine bu becerilerin ortaya konmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla akademik beceri ve başarı için temel olan söz varlığının (Karatay, 2016) tüm öğrencilerin akademik becerilerini geliştirip ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ilerleyebilmeleri için geliştirilmeye ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda hem özel yetenekli hem tipik gelişim gösteren öğrencilerin okullarındaki Türkçe öğretim programları aracılığıyla söz varlıklarının geliştirilmesine yönelik kazanım ve çalışmaların etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi önemli olacaktır. Ayrıca BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrenciler için hazırlanan programlarda yer alan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik yapılan çalışma ve etkinliklerle söz varlığının gelişmesine ve gelişen söz varlığının ise bu önemli beceri alanlarını geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda özel yetenekli tanısı olup BİLSEM'lere devam eden özel yetenekli öğrenciler için hazırlanıp okutulan Bilim ve Sanat Merkezleri Türkçe Alanı Yardımcı Ders Materyali (MEB, 2021) kitabı söz varlığı bakımından incelendiğinde farklı sözcük sayısının fazla ve karmaşıklık ile sözcüksel yoğunluk düzeylerinin yüksek olduğu metinlere olan ihtiyaç vurgulanmaktadır (Armut vd., 2023). Böylelikle hem özel yetenekli hem tipik gelişim gösteren öğrencilerin birçok bilişsel becerisi için kritik öneme sahip olan söz varlığının geliştirilip canlı tutulmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen bulgular özel yetenekli ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin öyküleyici yazılarında söz varlıklarının belirgin düzeyde farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bununla beraber okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin söz varlığı ile olan kritik ilişkisi vurgulanmaktadır. Ayrıca hem tipik hem de özel yetenekli öğrencilerin Türkçe programları kapsamında söz varlıklarının geliştirilmesine yönelik kazanımların önemine dikkat çekmek istenmiştir. İlerleyen dönemlerde yapılması planlanan

çalışmalarda özel yetenekli öğrencilere zekâ testleri araştırmacılar tarafından uygulanabilir. Böylelikle araştırma kapsamında zekâ testleri araştırmacılar tarafından uygulanan özel yetenekli öğrencilerin hangi zekâ türlerinin baskın olduğu tespit edilip daha homojen bir grubun söz varlığı incelenebilir. Öte yandan araştırmaya dahil edilme ölçütleri kapsamında tipik gelişim gösteren öğrencilere de araştırmacılar tarafından zekâ testleri uygulanıp normal zekâ düzeyine sahip oldukları teyit edilebilir. Aynı zamanda daha geniş örneklem grubundan toplanacak veriler ile söz varlığına ilişkin kapsamlı incelemeler yapılabilir. Bununla beraber okullarda ve BİLSEM’lerde öğrencilere iyi yazılmış öykü örnekleri gösterilerek yazma becerilerine yönelik motivasyonları arttırılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Akça Üşenti, Ü. (2013). *Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilere uygulanan farklılaştırılmış Türkçe öğretim uygulamalarının etkililiğinin sınanması. [Examining the effect of the differentiated Turkish teaching applications for on gifted and talented students]* (Tez numarası: 351534) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aksan, D. (2015). *Türkçenin sözvarlığı*. Bilgi Yayınevi.
- Armut, M., Özer, E., & Kara, M. (2023). Özel yetenekli öğrencilere okutulan Türkçe alanı yardımcı ders materyali kitabındaki metinlerin derlem tabanlı incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 999-1020. <https://doi.org/10.17152/gefad.1253930>
- Aslan, C., Doğan-Güldenöğlü, B. N., & Altuntaş, İ. (2018). Türkçe ders kitaplarındaki söz sanatlarıyla ilgili sorular ve etkinlikler üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 13(28), 47-66. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Bell, A., Brenier, J. M., Gregory, M., Girand, C., & Jurafsky, D. (2009). Predictability effects on durations of content and function words in conversational English. *Journal of Memory and Language*, 60(1), 92-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2008.06.003>
- Bernard, H. R. (2002). *Research methods in anthropology: Qualitative and quantitative approaches* (3rd ed.). Alta Mira Press.
- Bi, B. (2020). *Öz düzenleyici strateji gelişimi modelinin özel yetenekli öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. [The effect of self-regulated strategy development model on improving gifted students' story writing skills]* (Tez numarası: 618620) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitim ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, 8(13), 559-575. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5993>
- Costa, L. J., Ahmad, U., Edwards, C., Vanselow, S., Yerby, D. C., & Hooper, S. R. (2014). The writing side. In B. Miller, P. McCardle, & R. Long (Eds), *Teaching reading and writing: Improving instruction and student achievement* (pp. 21-34). Brookes.
- Cunningham, K. T., & Haley, K. L. (2020). Measuring lexical diversity for discourse analysis in aphasia: Moving-average type-token ratio and word information measure. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 63(3), 710-721. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-19-00226
- Dement, L. (2008). The relationship of self-evaluation, writing ability, and attitudes toward writing among gifted grade 7 language arts students. (UMI No: 3342482) [Doctoral dissertation, Walden University]. Available from ProQuest Dissertation and Theses database.

- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1-4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Gallagher, S. A. (2017). Exploring the efficacy of the word within the word for gifted and typically developing students. *Roeper Review*, 39(2), 96-111.
- Ghazouani, H. S. (2014). *The use of project-based learning as a viable differentiation technique to enhance gifted and non-gifted students' creative writing skills* [Doctoral dissertation, The British University in Dubai (BUiD)].
- Gökçe, B. (2020). Dinleme-söz varlığı ilişkisi. M. N. Kardaş (Ed.), *Dinleme eğitimi* (s. 91-127). Pegem Akademi.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilig*, (44), 89-110.
- Henshon, S. E. (2005). *Talent development and the creative writing process: A study of high-ability and gifted teenagers* (UMI No: 3164088) [Doctoral dissertation, College of William and Mary]. Available from ProQuest Dissertation and Theses Database.
- <http://lugatim.com/>
- <https://sozluk.gov.tr/>
- İnnalı, H. O., & Aydın, İ. S. (2020). The investigation of metacognitive strategies used by gifted and talented students in writing process according to some variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(5), 223-243. <https://doi.org/10.15345/iojes.2020.05.016>
- İşlekeller-Bozca, A., Emir, S., & Leana-Taşçılar, M. (2018). Koşut eğitim programı ile hazırlanmış Türkçe eğitim programının üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerine etkisi. *Turkish Journal of Giftedness and Education*, 8(2), 143-159.
- Kara, M., & Ünal, M. (2019). *Üstün yetenekli öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığının derlem tabanlı incelenmesi*. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 7(1), 252-261. <https://doi.org/10.18298/ijlet.3270>
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Nobel Yayın.
- Karatay, H. (2016). 6-8. Sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeyleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(210), 265-285.
- Krejtz, I., Szarkowska, A., & Łogińska, M. (2016). Reading function and content words in subtitled videos. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), 222-232. <https://doi.org/10.1093/deafed/env061>
- Lehr, F., Osborn, J., & Hiebert, E. H. (2004). *A focus on vocabulary*. Pacific Resources for Education and Learning.

MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*.

MEB (2021). *Bilim ve sanat merkezleri Türkçe alanı yardımcı ders materyali*.

Oh, S., Hailey, E., Azano, A., Callahan, C., Moon, T. (2012). What works in gifted education- documenting the model-based curriculum for gifted students. Society for Research on Educational Effectiveness.

Olthouse, J. M. (2014). Gifted children's relationships with writing. *Education of The Gifted*, 37(2), 171-188. <https://doi.org/10.1177/0162353214529044>

Orhan-Karsak, H. G. (2014). *Bireysel ve işbirlikli blogla bütünleştirilmiş yazma öğretiminin normal ve üstün zekâlı öğrencilerin yazma performanslarına etkisi. [The effect of using individual and cooperative blog to enhance average and gifted students' writing performance]* (Tez numarası: 358456) [Doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Owens, R. E. (2016). *Language development: An introduction*. (9th ed.). Pearson.

Özdemir, Ö. (2010). *Üstün yetenekli öğrencilerde yaratıcı yazma çalışmalarının düzeyleri ilköğretim 6, 7, 8. sınıf örneği. [Levels of creative writing works of gifted students (grade 6, 7 and 8)]* (Tez numarası: 279878) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı. [Writing anxiety in gifted secondary school students]* (Tez numarası: 413674) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Radachy, J. (2015). Role of online instructor dialogue in developing gifted middle school students' writing skills (UMI No: 3731397) [Doctoral dissertation, Northcentral University]. Available from ProQuest Dissertation and Theses database.

Ragatz, C. M. (2015). Playing vocabulary games and learning academic language with gifted elementary students (UMI No: 3689691) [Doctoral dissertation, Arizona State University]. Available from ProQuest Dissertation and Theses Global.

Sarıkaya, B., & Bulut, K. (2022). The investigation of gifted students' speaking and writing anxiety level according to some variables. *Education Quarterly Reviews*, 5(2), 407-416. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.04.632>

Schmauder, A. R., Morris, R. K., & Poynor, D. V. (2000). Lexical processing and text integration of function and content words: Evidence from priming and eye fixations. *Memory & Cognition*, 28 (7), 1098-1108. <https://doi.org/10.3758/bf03211811>

Sezer, T. (2021). Turkish Data Depository. https://tools.tdd.ai/freq_ci adresinden erişilmiştir.

- Şengül, M. (2015). The relationship between writing dispositions and intelligence domains of gifted students. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 207-215. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v4n4p207>
- Tetik, T., & Aslan-Özer, D. (2022). Supporting the writing skills of primary school third grade gifted students with activity-based digital storytelling: Action research. *European Journal of Education Studies*, 9(9), 333-368. <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v9i9.4475>
- Türkben, T. (2018). Söz varlığını belirlemeye ve geliştirmeye yönelik araştırmaların değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 993-1032.
- Türkçe sözlük (2010). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ünal, Y. (2019). *Özel yetenekli öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumları ile yazma eğilimleri. [Attitudes towards reading habits and writing tendencies of gifted and talented students]* (Tez numarası: 537157) [Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- VanTassel-Baska, J., & Little, C. (Eds.). (2011). *Content-based curriculum for gifted learners*. Prufrock Press.
- VanTassel-Baska, J., Zuo, L., Avery, L. D., & Little, C. A. (2002). A curriculum study of gifted-student learning in the language arts. *Gifted Child Quarterly*, 46(1), 30-44. <https://doi.org/10.1177/001698620204600104>
- Webb, A. F., Vandiver, B. J., & Jeung, S. (2016). Does completing an enriched writing course improve writing self-efficacy of talented secondary students? *Gifted Child Quarterly*, 60(1), 47-62. <https://doi.org/10.1177/0016986215605359>
- Yalçın, S. K., & Özek, F. (2006). Söz varlığının temel dil becerilerinin ve akademik disiplinlerin kazanımına olan etkileri. *Millî Eğitim*, 35(171), 130-139.
- Yates, C. M., Berninger, V.W., & Abbott, R.D. (1995). Specific writing disabilities in intellectually gifted children. *Journal for The Education of The Gifted*, 18(2), 131-155. <https://doi.org/10.1177/016235329501800203>
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün yetenekli beşinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerileri. [Highly gifted 5th grade students' narrative text writing skills]* (Tez numarası: 359944) [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Extended Abstract

Vocabulary is defined as the totality of all words in a language (Turkish Language Association, 2010). Vocabulary development includes being motivated to learn new words, being curious about words, learning idioms, enjoying word games, riddles, nursery rhymes and rhymes (Lehr et al. 2004). In this study, the vocabulary in the written texts of gifted and typically developing seventh grade students attending middle school was compared and analyzed corpus-based. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used for the purpose of the study. The study group of the research consisted of 58 students attending seventh grade in public schools in the 2022-2023 academic year. 29 of the participants were typically developing students. The 29 participants were students diagnosed as gifted who attended both seventh grade in public schools and Science and Art Centers (SACs). The students were taken to the activity of writing narrative texts for one lesson hour by giving necessary instructions in different places from their classrooms at specified times. Narrative texts on "Friendship" written by twenty-nine gifted and twenty-nine typically developing students were analysed using the Current Turkish Dictionary, Kubbealti Dictionary and Turkish Data Depository. In order to analyse the vocabulary of gifted and typically developing students through their written texts, the following steps were followed; (a) The texts taken from the students were rewritten by the researchers on the computer. (b) The inflectional suffixes of each word in the texts were extracted. (c) Idioms, doublings, number and title groups were combined with "+" sign. The suffixes that enable the formation of the idiom were preserved. (d) The remaining forms of verbs with the elimination of inflectional suffixes were written like "git-". (e) The idioms, proverbs, formulaic expressions and rhetorical arts in the texts were coloured by assigning different colours to them. After all these procedures, the edited texts were analysed by using the frequency tool separately for gifted students and separately for students with typical development. Thus, the total number of words and different word counts were obtained. As a result of the data analysis, although gifted students used more words in their narrative texts than students with typically developing, their different word/total word ratios were close to each other. The ratios of the function words such as prepositions and conjunctions used by typically developing students in their narrative texts to their overall vocabulary obtained from the same texts are slightly higher than those of their gifted peers. Similarly, the ratios of proverbs, idioms and formulaic expressions used by typically developing students in their narrative texts to their overall vocabulary derived from the same texts were slightly higher than those of their gifted peers. On the other hand, the ratios of the rhetorical arts used by gifted students in their narrative texts with the overall vocabulary obtained from the same texts were slightly higher than those of their typically developing peers. The findings of this study reveal that the vocabulary of gifted and typically developing students in their narrative writing does not differ significantly. However, the critical relationship between reading, listening, speaking and writing skills and vocabulary is emphasised. In addition, attention was drawn to the importance of the achievements for the development of the vocabulary of both typical and gifted students within the scope of Turkish programmes. In this study, intelligence tests were not administered to gifted students by the researchers. In future studies, intelligence tests can be administered by researchers to determine which intelligence types of students are dominant. Thus, the vocabulary of a more homogenous group can be analysed. At the same time, comprehensive analyses on vocabulary can be made with the data to be collected from a larger sample group.