

ULUSLARARASI BİLİM VE EĞİTİM DERGİSİ



INTERNATIONAL JOURNAL OF
SCIENCE AND EDUCATION

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi-UBED

CİLT 7 SAYI 1

e-ISSN: 2667-4122



DERGİ HAKKINDA

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alacak disiplinler arası çalışmalarını yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

UBED 2018 yılında 2 sayı olarak yayın hayatına başlamıştır ve 2021 yılı itibariyle 3 sayı olarak yayımlanmaya devam etmektedir. UBED çevrimiçi, açık erişimli ve ücretsiz, uluslararası hakemli bir dergidir.

EDİTÖR KURULU

Baş-Editör:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye

Yardımcı Editörler:

Dr. Öğr. Üyesi Emine AKKAŞ BAYSAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü,
Türkiye

Arş. Gör. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Türkiye

Yabancı Dil Editörü:

Öğr. Gör. Burak OLUR

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Batı Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Türkiye

Danışma Kurulu Üyeleri:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Behçet ORAL (Türkiye, Dicle Üniversitesi)

Dr. Celal DEMİR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)
Dr. Çavuş ŞAHİN (Türkiye, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi)
Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)
Dr. Fatih GÜNGÖR (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Hakkı YAZICI (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. İjlal OCAK (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)
Dr. Kerim GÜNDOĞDU (Türkiye, Adnan Menderes Üniversitesi)
Dr. Kumiko Aoki (Japonya, The Open University of Japan)
Dr. Murat PEKER (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Türkiye, Afyon Kocatepe Üniversitesi)

*Danışma kurulu alfabetik sıraya göre yazılmıştır.

DİZİNLEME

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS İndeks, Google Scholar

İÇİNDEKİLER

Tuğba Deniz BAŞ, Çavuş ŞAHİN İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Motivasyon, Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	1-16
İshak KOZİKOĞLU, Yonca ARKALI İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yaşadıkları Zorluklar	17-39
Ali Rıza YAVRUTÜRK Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Deneyimleri ve Sosyal Medya ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi	40-56
Alpaslan GÖZLER, Elife İŞLER, Kaniye ALTIN Vantrolog Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Bir Metafor Çalışması	57-70

International Journal of Science and Education

VOLUME 7 ISSUE 1

e-ISSN: 2667-4122



ABOUT THE JOURNAL

International Journal of Science and Education (IJSE) aims to contribute to the development of science and science education by publishing interdisciplinary studies that will address the current issues in a wide range of scientific, national and international scientific qualifications in the fields of education, teaching and science.

In 2018, IJSE started its publication as a biannual, and continues as a quarterly from 2021. IJSE is a peer-reviewed online, open-access and free journal.

EDITORIAL BOARD

Editor-in-Chief:

Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Turkey

Assistant Editors:

Dr. Lecturer Emine AKKAŞ BAYSAL

Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sandıklı Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Türkiye

Res. Asst. Saadet ZÜMBÜL

Afyon Kocatepe University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences-Guidance and Psychological Counseling, Turkey

Foreign Language Editor:

Lecturer Burak OLUR

Afyon Kocatepe University, Faculty of Science and Literature, Turkey

* Advisory Board Members:

Dr. Ahmet Ali GAZEL (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Behçet ORAL (Turkey, Dicle University)

Dr. Celal DEMİR (Turkey, Afyon Kocatepe University)

Dr. Chien-Heng CHOU (Tayvan, Vanung University)

Dr. Çavuş ŞAHİN (Turkey, Çanakkale Onsekiz Mart University)
Dr. Denver J. FOWLER (ABD, Franklin University)
Dr. Fatih GÜNGÖR (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Hakkı YAZICI (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. İjlal OCAK (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Karanam Pushpanadham (India, The M.S.University of Baroda)
Dr. Kenneth CARANO (ABD, Western Oregon University)
Dr. Kerim GÜNDÖĞDU (Turkey, Adnan Menderes University)
Dr. Kumiko Aoki (Japan, The Open University of Japan)
Dr. Murat PEKER (Turkey, Afyon Kocatepe University)
Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Turkey, Afyon Kocatepe University)

* The advisory board members were written in alphabetical order.

ABSTRACTING AND INDEXING

DRJI, ResearchBib, SIS, ASSOS Indeks, Google Scholar

CONTENTS

Tuğba Deniz BAŞ, Çavuş ŞAHİN Investigation of the Relationship Between Primary School Students' Motivation, Anxiety Levels and Self-Efficacy Towards Mathematics Course	1-16
İshak KOZİKOĞLU, Yonca ARKALI Challenges Encountered by English Teachers Working in Primary Schools in Teaching Foreign Languages at Early Ages	17-39
Ali Rıza YAVRUTÜRK Investigation of Secondary School Students' Social Media Usage Experiences and Their Opinions on Social Media	40-56
Alpaslan GÖZLER, Elife İŞLER, Kaniye ALTIN Teacher Opinions on Ventriloquist Practices: A Metaphor Work	57-70

EDİTÖRDEN...



Değerli meslektaşlarım, sevgili okurlar,

Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi (UBED) eğitim, öğretme ve bilim ile ilgili alanlarda ulusal ve uluslararası düzeyde bilimsel niteliklere sahip, güncel konuları kapsamlı bir şekilde ele alan disiplinler arası çalışmaları yayımlamayı bu sayede bilimin ve bilim eğitiminin gelişimine katkıda bulunmayı hedefleyerek yola çıkmıştır. UBED uluslararası hakemli, açık erişimli ve ücretsiz bir dergi olarak yılda 3 sayı olarak yayımlanmaktadır. Dergimiz, bilim ve bilimsel bilgi üreten tüm disiplinler kapsamında, farklı alanlarda çalışan bilim insanlarının çalışmalarını ve araştırmalarını bir araya getirerek disiplinler arası çalışma ortamı meydana getirmek ve yeni bakış açılarının oluşmasına katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bilim insanlarının bilimsel bilgi birikime katkı sağlarken dikkat etmeleri gereken en önemli konu ve başlıca dayanakları ise doğruluk ve erdemlik gibi nitelikleri kapsayan bilim etiğidir. Bu kapsamda araştırmacılara hatırlatılması gereken bazı önemli husular şunlardır; UBED'e yayınlanmak üzere gönderilen çalışmaların özgün nitelikte olması ve aynı anda birden fazla derginin başvuru sürecinde bulunmaması gerekmektedir. Yazar(lar)ın başka çalışmalardan yararlanmaları veya başka çalışmaları kullanmaları durumunda eksiksiz ve doğru bir biçimde atıfta bulunmaları ve/veya alıntı yapmaları gerekmektedir. Makalenin yazım kuralları, atıf gösterimi ve yapılacak etik ihlaller yazarın sorumluluğunda olup Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi'nin sorumluluğunda değildir. Yazarların ve değerlendirme görevindeki hakemlerin etik ilkelere yönelik standartlara uymalarının önem taşıdığını belirtmek isterim.

Yedinci cilt birinci sayımızda, çalışmalarını ile destek veren yazarlarımız ve değerli hakemlerimize en içten dileklerle teşekkür eder, eğitimin çeşitli alanlarında çalışan tüm araştırmacıların çalışmalarını dergimizde görmekten mutluluk duyacağımızı bildiririm.

Saygılarımla,
Prof. Dr. Gürbüz OCAK

Baş-Editör



İÇİNDEKİLER

Tuğba Deniz BAŞ, Çavuş ŞAHİN İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Motivasyon, Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	1-16
İshak KOZİKOĞLU, Yonca ARKALI İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yaşadıkları Zorluklar	17-39
Ali Rıza YAVRUTÜRK Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Deneyimleri ve Sosyal Medya ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi	40-56
Alpaslan GÖZLER, Elife İŞLER, Kaniye ALTIN Vantrolog Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Bir Metafor Çalışması	57-70



İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Motivasyon, Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Tuğba Deniz BAŞ^{1**}, Çavuş ŞAHİN²

Öz

Bu çalışmada ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersi motivasyon, kaygı düzeyleri ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Sinop ilinde öğrenim gören 3. sınıf düzeyinde 181 öğrenci ve 4. Sınıf düzeyinde 188 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler, Matematik Öz Yeterlilik Ölçeği, İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencileri İçin Matematik Dersi Motivasyon Ölçeği ve İlkokul Çocukları İçin Matematik Kaygı Ölçeği kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, pearson korelasyon analizi, regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin dışsal motivasyon düzeylerinin orta, motivasyonsuzluk düzeylerinin düşük, içsel motivasyon düzeylerinin yüksek, matematik kaygı düzeylerinin düşük ve öz yeterlilik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin matematik motivasyonu ile matematik kaygısı, matematik motivasyonu ile matematik öz yeterliliği, matematik kaygısı ile matematik öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğu, içsel motivasyonun ve matematik kaygısının matematik öz yeterliliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Motivasyonu, Matematik Kaygısı, Matematik Öz Yeterliliği

Investigation of the Relationship Between Primary School Students' Motivation, Anxiety Levels and Self-Efficacy Towards Mathematics Course

Abstract

This study aimed to examine the relationship between mathematics motivation, anxiety levels and self-efficacy levels of 3rd and 4th grade primary school students. The research was conducted with the relational research model, one of the quantitative research methods. The sample of the research consists of 181 students at the 3rd grade level and 188 students at the 4th grade level studying in Sinop in the 2022-2023 academic year. Data were collected using the Mathematics Self-Efficacy Scale, the Mathematics Lesson Motivation Scale for 3rd and 4th Grade Primary School Students, and the Mathematics Anxiety Scale for Primary School Children. Mean, standard deviation, Pearson correlation analysis and regression analysis were used to analyze the data. According to the results of the research, it was determined that the students' extrinsic motivation levels were medium, their amotivation levels were low, their intrinsic motivation levels were high, their mathematics anxiety levels were low and their self-efficacy levels were high. In addition, it was determined that there was a significant relationship between students' mathematics motivation and mathematics anxiety, mathematics motivation and mathematics self-efficacy, mathematics anxiety and mathematics self-efficacy, and that intrinsic motivation and mathematics anxiety were significant predictors of mathematics self-efficacy.

Key Words: Math Motivation, Math Anxiety, Mathematics Self-Efficacy.

*Araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Programında "İlkokul Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Motivasyon, Kaygı Düzeyleri ve Öz Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" başlığı ile 28/08/2023 tarihinde yüz yüze olarak savunulmuştur.

^{1**}Corresponding Author: Sınıf Öğretmeni, Avukat Hasan Hüsnü Kılıç İlkokulu, Sinop, Türkiye, ORCID: 0000-0002-1372-6615

²Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale, Türkiye, csahin25240@yahoo.com, ORCID: 0000-0002-4250-9898

Giriş

Matematik, bireyin ve toplumun gereksinimlerini gidermekte ve güven altına almaktadır (Altun, 2006). Işık, vd. (2010)'e göre, matematik ile yaşamın iç içe olmasından dolayı matematik bilmek insan için güç olarak görülmektedir. Günümüz dünyasında bilimin ve teknolojinin hızla gelişmesi ile günlük yaşam ihtiyaçları hızla farklılaşmakta, çağdaş toplumların mevcut duruma ayak uydurabilmesi için matematiksel bilgiye olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır.

Çağdaş toplumları oluşturan bireyler, bilgi ve kültürden faydalanmak için geçmişe göre daha istekli ve kararlı davranmaktadır (Altun, 2006). Çağdaş bireyler, akılcı düşünme becerisine sahip bireylerdir ve matematiğin rasyonel zihin yaratma gücü bireylerin bu beceriye sahip olmasında etkili görülmektedir. Bu nedenle matematik eğitimine günümüzde erken yaşlarda başlanmaktadır (Yenilmez ve Duman, 2008). Yaşanılan toplumu, çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirmek eğitimin bir amacı olarak karşımıza çıkmakta ve bireylerin dünyadaki değişim ve gelişmelere ayak uydurabilecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir (Çelikten, vd.; 2005). Bu bağlamda matematik eğitimi, öğrenmenin temellerinin atıldığı ilkökul düzeyinden itibaren önemsenen bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak; okulda öğrenilen matematiksel bilgi ve becerilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlamak, öğrenme sürecinin etkinliğini ve öğrencilerin öğrenme düzeyini artırmak için matematik öğrenimini etkileyen unsurların üzerinde durulması gerekmektedir.

Öğrenmeyi etkileyen unsurlar; öğrenenle ilgili etmenler, öğrenme stratejileri, öğretim yaşantıları, öğretim yöntemleri, öğretilecek konunun niteliği, içeriği ve türü olmak üzere farklı başlıklarda ele alınmaktadır (Aydın, 2016). Öğrenmeyi etkileyen unsurlar arasında duyuşsal özellikler bireylerin öğrenme farklılıklarının yaklaşık dörtte birini kapsamaktadır (Bloom, 1979; akt. Baykul, 2009). Smith ve Ragan (1999), öğrenme öğretme sürecinde dikkate alınması gereken duyuşsal özellikleri; güdülenme şekli ve özellikleri, kişilik yapısı, akademik benlik algısı, öz yeterlik inancı, kaygı, tutum, ilgi, denetim odağı, epistemolojik inançlar ve diğer inançlar olarak belirtmektedir (Akt.; Kuzgun ve Deryakulu, 2020). Araştırmacılar tarafından uluslararası sınavlarda yüksek başarı sağlayan ülkeler incelendiğinde elde edilen verilere göre bu başarının elde edilme sebepleri arasında duyuşsal değişkenlerin büyük bir önemi olduğu saptanmıştır (Sarı ve Ekici, 2018). Öğrencilerin kendi öğrenme hızına ve gelişimine uygun olarak matematik öğrendiğinin bilincinde olmak ve onları bu doğrultuda desteklemek, öğrencilerin duyuşsal olarak matematiğe yönelik olumlu tavır takınmasına fayda sağlayarak matematik başarısını artırmaya katkı sunabilir.

Ülkemizde ise birçok öğrenci matematik dersinin zor olduğuna inanarak kaygı hissetmekte ve matematik dersine karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. (Baykul, 2009). Kaygı yaşayan öğrenciler öğrenmede güçlük yaşamakta, aşırı öz farkındalık düzeyine sahip olmakta ve bu durum öğrencilerin yaptıkları çalışmalara dikkat etmelerini engellemekte, bilgilerini sergilemede güçlüklerle karşılaşmalarına neden olmaktadır (Slavin, 2017). Öğrenme öğretme sürecinde düşük düzeydeki kaygı öğrenmeye olumlu etki ederken yüksek düzeydeki kaygı öğrenmeye olumsuz etki etmektedir ve yüksek düzeyde yaşanan kaygı, motivasyonu düşürerek eğitim sürecinden beklenen verimi düşürmektedir (Aydın, 2016).

Motivasyonu yüksek olan öğrenciler derse katılmakta, öğrenilen bilgiyi tekrar etmekte ve önceden öğrendikleriyle ilişkilendirmekte, zorluk yaşadıklarında vazgeçmeyip öğrenmek için daha fazla çaba göstermektedirler (Schuk, 2014). Tahiroğlu ve Çakır (2014), öğrencilerin zor, sıkıcı ve itici bulunduğu matematik gibi derslerde motivasyonun sağlanması olumsuz davranışların önlenmesi açısından gerekli olduğunu ifade etmiştir. Matematik motivasyonunun yetersiz olması matematik öğrenmeye yönelik etkinliklerde ilgisizliğe ve düşük katılıma neden olmakla birlikte zamanla matematik dersinin anlamsız bulunmasına ve olumsuz tutum geliştirilmesine yol açmaktadır (Kesici, 2018). Kaygı durumunun yüksek, motivasyonunun düşük olması öğrencilerin öğrenme yaşantılarının etkililiğini düşürmekte, olumsuz deneyimler edinmesine neden olmakta ve matematik dersini başaracaklarına olan inançlarına zarar vermektedir.

Hazır Bıkmaz (2020), öz yeterliliğin deneyimlerle oluştuğunu, gelişmesi için başarı duygusunun gerekli olduğunu, başarısızlığın öz yeterliliğe zarar verdiğini belirtmekte ve yüksek bir öz yeterlilik oluşmadan yaşanan başarısızlığın öz yeterlilikle ilgili olumsuz inançlar geliştirdiğini belirtmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin matematik öz yeterlik düzeylerinin sıklıkla ele alınan bir konu olduğu görülmekte (Ayotola ve Adedeji, 2009; Chen ve Zimmern, 2007; Grigg vd., 2018; Hall ve Ponton, 2005; Janesen ve Fusco, 2014) ve öz yeterliliğin matematik öğretimindeki boyutunun önemi anlaşılmaktadır. Çocuklara soyut gelen matematik dersinin çocuğun seviyesine göre somutlaştırmak ve matematiği yaparak öğrenmesini sağlamak matematiğe yönelik öz yeterlilik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü soyut gelen bu dersi başarabileceklerine yönelik öz yeterlilik algısı düşük olan çocuklar, öğretmenlerin başarabilecekleri etkinlikleri vermesi ve somutlaştırmasıyla deneyim elde edecek, başaracak buna bağlı olarak da öz yeterlilik algısı artacaktır (Abalı Öztürk ve Şahin, 2015). Buradan hareketle matematik dersi öz yeterliliği yüksek öğrencilerin matematik dersinde daha istekli, cesur ve başarılı olacaklarını ifade etmek mümkündür.

Matematik öğrenme öğretme sürecinde üzerinde durulması gereken duyuşsal süreçlerin; farklı eğitim kademelerinde, belirlenen bazı değişkenlerle birlikte ele alındığı göze çarpmaktadır (Altuntaş, 2021; Ayan, 2014; Çalışkan, 2022; Külünk Akyurt, 2019; Özdemir, 2021; Su, 2022). Ancak; ele alınan çalışmaların genellikle ortaokul ve lise kademeleriyle yürütüldüğü fark edilmiş, ilkokul kademesinde yapılan çalışmaların sınırlı olmasının yanında ilkokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik kaygı, motivasyon düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma ile matematik öğrenmeyi etkileyen duyuşsal unsurlar arasında yer alan motivasyon, kaygı ve öz yeterlilik arasındaki ilişkiye yönelik elde edilen bulgular ışığında aileler, eğitimciler ve araştırmacılar başta olmak üzere alandaki diğer paydaşlara ilkokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik duyuşsal özellikleri noktasında bilgi sunacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Sinop ilinde öğrenim gören ilkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon, kaygı düzeyleri ve öz yeterliliklerinin belirlenip matematik dersi kaygı, motivasyon ve öz yeterlilik arasındaki ilişkinin ortaya konmasıdır. Bu amaç doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

1. İlkokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon, kaygı ve öz yeterlik düzeyleri nasıldır?
2. Öğrencilerin matematik motivasyonu, matematik kaygısı ve matematik öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
3. Öğrencilerin matematik motivasyonu ve matematik kaygısı, matematik dersine yönelik öz yeterlik algılarını ne düzeyde ve hangi yönde yordamaktadır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgilerin açıklanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma ilkokul matematik dersinde öğrencilerin motivasyon, kaygı ve öz yeterlilik düzeylerini, matematik dersi motivasyon, kaygı ve öz yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin motivasyon ve kaygı düzeylerinin öz yeterlilik üzerinde yordayıcı olup olmadığını ölçmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel araştırma modeli olarak belirlenmiştir. İlişkisel araştırmalar korelasyonel araştırmalar olarak da ifade edilmektedir. Karasar (2020)'a göre, ilişkisel tarama modeli, iki ve daha fazla sayıdaki değişken arasında bir ilişki olup olmadığını veya bu ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. İlişkisel araştırmalarda iki veya daha fazla değişkenin arasındaki ilişki rakamlarla ifade edilerek, iki değişkenin birbiriyle ilişkisi ya da bir değişkenin diğerinin yordayıcısı olup olmadığı belirtilmektedir (Hocaoğlu ve Akkaş Baysal, 2019). Değişkenler arasındaki ilişkiler korelasyon ya da çapraz tablolama gibi istatistiksel yöntemlerle ele alınmakta ve amaç; değişkenler arasındaki ilişkiyi

ortaya koyarak ilişkinin olduğu durumlarda regresyon denklemi için öngörülerde bulunmaktadır (Özdemir ve Doğruöz, 2020).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Sinop ili sınırları içerisinde 3. ve 4. sınıflarda eğitim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Sinop ilindeki bütün 3. ve 4. sınıf öğrencilere ulaşmanın zor olmasından dolayı evreni temsil eden örneklemin seçiminde oransız (seçkisiz) küme örnekleme yoluna gidilmiştir. Seçkisiz örnekleme yönteminde evrendeki her bir katılımcının eşit ve birbirinden bağımsız şekilde evrene seçilme şansı bulunmaktadır. Bu yöntem evreni temsil eden örneklemin seçilmesinde en geçerli yol olarak görülmektedir (Büyüköztürk, vd.; 2020). Örneklem Sinop ilinde yer alan okullardan yansız ve rastgele seçilerek oluşturulmuştur. Bu doğrultuda 3. sınıf düzeyinde 181 öğrenci ve 4. sınıf düzeyinde 188 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, "İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için matematik dersi motivasyon ölçeği", "İlkokul 3. ve 4. sınıf çocukları için matematik kaygı ölçeği" ve "Matematik öz yeterlilik ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçekler kullanılmadan önce ölçeği geliştiren ilgili kişilerden e-posta yolu ile kullanım izni alınmıştır.

İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencileri İçin Motivasyon Ölçeği

Öğrencilerin matematik dersine yönelik motivasyonlarını ölçmek için "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersi Motivasyon Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Ölçek, 14 maddeli ve 5'li likert yapıdadır. Ölçeği oluşturan maddelere faktör analizi yapılmış ve ölçeğin; dışsal motivasyon, motivasyonsuzluk ve içsel motivasyon olmak üzere 3 yapıyı ölçtüğü tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan faktörlerin korelasyonları incelenmiş ve dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluk arasında zayıf düzeyde pozitif yönde; dışsal motivasyon ile içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk ile içsel motivasyon arasında zayıf düzeyde negatif yönde ilişki saptanmıştır. Bu nedenle ölçeğin farklı yapıları ölçtüğü ifade edilmiş ve ölçeğin tamamının puanlanamaması sebebiyle faktör bazında puanlanmasının uygun olduğu belirtilmiştir. Ölçeğe ilişkin Cronbach's Alpha değerleri; dışsal motivasyon için .78, motivasyonsuzluk için .71, içsel motivasyon için .61 olarak ifade edilmiştir (Balantekin ve Oksal, 2014). Bu araştırma için ölçeğin Cronbach's Alpha değerleri; dışsal motivasyon 0,719, motivasyonsuzluk 0,799, içsel motivasyon 0,742 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen Cronbach's Alpha katsayılarının .70 değerinin üzerinde olması bu araştırma için ölçeğin yüksek güvenilirlik düzeyine sahip olduğunu göstermektedir.

İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Çocukları İçin Matematik Kaygı Ölçeği

Öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla "İlkokul 3. ve 4. Sınıf Çocukları İçin Matematik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. 13 maddeden oluşan bu ölçek 3'lü likert tipi bir ölçektir. Bu 13 maddenin 5 tanesi olumlu, 8 tanesi ise olumsuz madde olmakla birlikte olumsuz maddeler 1-2-3 şeklinde, olumlu maddeler ise 3-2-1 şeklinde kodlanmaktadır. Yapılan faktör analizi sonrasında ölçeğin çekinme-endişelenme, matematiğe dair olumlu duygular ve matematiğe dair tutumu ifade eden üç faktörde toplandığı görülmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alpha ile belirlenen güvenilirliği .747 olduğu tespit edilmiştir. Bu durum ölçeğin güvenilirliğinin iyi seviyede olduğunu, maddelerinin tutarlı ve ölçmek istenen özelliği yansıttığını göstermektedir (Mutlu ve Söylemez, 2018). Bu araştırma için ölçeğe ait Cronbach's Alpha değerleri çekinme-endişelenme 0,736, olumlu duygular 0,768, matematik tutumu 0,602, genel kaygı 0,824 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçlarından elde edilen verilerin güvenilirlikleri incelenirken güvenilirlik katsayılarının 0.70'in üzerinde olması yüksek güvenilirliği, 0.60'ın üzerinde olması ise kabul edilebilir güvenilirliği gösterdiğinden ölçme aracına ait güvenilirliklerin yeterli olduğu belirlenmiştir.

Matematik Öz Yeterlik Ölçeği

Öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla “Matematik Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, 24 maddelik ve 5’li likert tipi olmakla birlikte Cronbach’s Alpha değeri 0,95 olarak bulunmuştur. Buradan hareketle ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğu ifade edilmektedir (Abalı Öztürk ve Şahin, 2017). Ölçek tek boyuttan oluşmaktadır ve ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekte bulunan cevaplar 5-4-3-2-1 olacak şekilde, her zaman, çoğu zaman, bazen, çok nadiren ve hiçbir zaman olarak kodlanmıştır. Ölçeğin bu araştırmaya yönelik Cronbach’s Alpha değeri 0,937 olarak hesaplanarak ölçme aracına ait güvenilirliğin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Süreci

Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Etik Kurulu tarafından 01.12.2022 tarihli ve 21/27 sayılı karar doğrultusunda onaylanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığında araştırmaya yönelik gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya katılım için öğrenci ve velilerden onam formu alınmıştır. Araştırmacı tarafından, ölçeklerin uygulanacağı okullarda sınıf öğretmenlerinin uygun gördüğü ders saatlerinde ölçekler uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen bulgular SPSS programı ile analiz edilmiştir. Uygulanacak veri çözümleme testine karar vermek için dağılımın normal olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Çünkü ölçümlerden elde edilen dağılımın normal olması parametrik testlerin uygulanmasının ön koşulu olarak ifade edilmektedir (Taşpınar, 2017).

Araştırma verilerinin normal dağılım sergileyip sergilemediğini incelemek için, her ölçme aracı ve alt boyutlarına yönelik basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda, ölçme araçları ve alt boyutlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin ± 1 arasında olduğu, sadece “olumlu duygular” faktörüne ilişkin basıklık değerinin -2 ile +2 aralığına denk geldiği anlaşılmıştır. Basıklık ile çarpıklık değerinin ± 2 arasında olması neticesinde ulaşılan verilerin normal dağılımdan geldiği sonucuna ulaşılmıştır (George ve Mallery 2010). Merkezi limit teoreminden hareketle; araştırmaya katılan birey sayısı yeterli olduğu için ($n \geq 30$) parametrik yöntemlere başvurulmuştur (Ghasemi ve Zahediasl, 2012).

Araştırmanın amacına uygun olarak hipotez ve alt problemler istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde test edilmiştir. Bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki ilişki verilerin dağılımının normal olması nedeniyle Pearson korelasyon analizi ile değerlendirilmiştir. Ayrıca regresyon analizi yapılarak bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 1’de ilkökul öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon, kaygı ve öz yeterlik düzeylerinin belirlenmesi için ulaşılan verilere ait betimsel bulgular gösterilmektedir.

Tablo 1: Katılımcıların Öz Yeterlik, Motivasyon ve Kaygı Düzeylerine Ait Betimsel Bulgular

Değişkenler	Madde Sayısı	Likert Yapısı	Düzyer Aralıkları Min-Max					Ort.	S.s	Min-Max	Düzyer
			Çok Düşük	Düşük	Orta	Yüksek	Çok Yüksek				
Öz Yeterlilik	24	5'li	24,00-43,20	43,21-62,40	62,41-81,60	8,61-100,80	100,81-120,00	96,38	16,75	47-120	Yüksek
Dışsal Motivasyon	5	5'li	5,00-9,00	9,01-13,00	13,01-17,00	17,01-21,00	21-01-25,00	13,1	5,06	5-25	Orta
Motivasyonsuzluk	5	5'li	5,00-9,00	9,01-13,00	13,01-17,00	17,01-21,00	21-01-25,00	10,36	4,85	5-25	Düşük
İçsel Motivasyon	4	5'li	4,00-7,20	7,21-10,40	10,41-13,60	13,61-16,80	16,81-20,00	15,53	3,97	4-20	Yüksek
Değişkenler	Madde Sayısı	Likert Yapısı	Düşük	Orta	Yüksek	Ort.	S.s	Min-Max	Düzyer		
Çekinme-Endişelenme	4	3'lü	4,00-6,66	6,67-9,33	9,34-12,00	6,03	2,13	4-12	Düşük		
Olumlu Duygular	5	3'lü	5,00-8,34	8,34-11,67	11,68-15,00	13,53	1,97	7-15	Yüksek		
Matematik Tutumu	4	3'lü	4,00-6,66	6,67-9,33	9,34-12,00	9,3	1,93	4-12	Orta		
Genel Kaygı	13	3'lü	13,00-21,67	21,68-30,34	30,34-39,00	19,18	4,82	13-35	Düşük		

Tablo 1'e göre likert formatta oluşturulan ölçekler aracılığıyla elde edilen puanlar sonucu katılımcıların yanıtlarının düzeylerinin hesaplanması için 5'li likertli yapılarda 0,8 puan aralığı ($4/5=0,80$), 3'lü likertli yapılarda 0,67 puan aralığı ($2/3=0,67$) aralığı kullanılmıştır. Likert yapıdaki ölçeğin başlangıç puanı olan 1 puanın üzerine ölçeğin yapısına uygun şekilde puan aralığı eklendikten sonra her ölçüm düzeyine denk gelen aralıklar hesaplanır. Ölçek toplam puan üzerinden hesaplandığı için her ölçek ve boyut için aralıkların madde sayısı ile çarpılması gerekmektedir (Durmaz, 2020). Bu durumda ölçek boyutlarına ilişkin aralık düzeyleri yukarıda tabloda verilmiştir. Katılımcıların öz yeterlilik düzeylerinin $96,38\pm 6,75$ ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Motivasyon alt boyutları incelendiğinde, dışsal motivasyon düzeylerinin $13,10\pm 5,06$ ile orta düzeyde, motivasyonsuzluk düzeylerinin $10,36\pm 4,85$ ile düşük düzeyde, içsel motivasyon düzeylerinin $15,53\pm 3,97$ ile yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kaygı düzeylerinin $19,18\pm 4,82$ ile düşük düzeyde, alt boyutları incelendiğinde çekinme-endişelenme düzeylerinin $6,03\pm 2,13$ ile düşük düzeyde, olumlu duygular düzeylerinin $13,53\pm 1,97$ ile yüksek düzeyde, matematik tutumu düzeylerinin $9,30\pm 1,93$ ile orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 2'de öğrencilerin matematik motivasyonu, matematik kaygısı ve matematik öz yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulunup bulunmadığına ilişkin bulgular gösterilmektedir.

Tablo 2: Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8
Öz Yeterlilik (1)	1	-,176**	-,401**	,427**	-,357**	,485**	,446**	-,532**
Dışsal Motivasyon (2)	1		,405**	-,164**	,159**	-,160**	-,182**	,208**
Motivasyonsuzluk (3)		1		-,453**	,342**	-,363**	-,447**	,480**
İçsel Motivasyon (4)			1		-,208**	,328**	,313**	-,348**
Çekinme-endişelenme (5)				1		-,342**	-,572**	,808**
Olumlu Duygular (6)					1		,476**	-,749**
Matematik Tutumu (7)						1		-,841**
Genel Kaygı (8)							1	

****p<0.01; Pearson Korelasyon Analizi Yapılmıştır.**

Tablo 2'ye göre; öğrencilerin matematik dışsal motivasyonu ve matematik kaygısı arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.208$; $p<0.01$) belirlenmiş, öğrencilerin matematik motivasyonsuzluk düzeylerinin ve matematik kaygısı arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.480$; $p<0.01$) belirlenmiş ve öğrencilerin matematik içsel motivasyonu ve matematik kaygısı arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0.348$; $p<0.01$) belirlenmiş olup bu sonuçlar öğrencilerin matematik motivasyonu ve matematik kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin matematik dışsal motivasyonu ve matematik öz yeterlilikleri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0.176$; $p<0.01$) belirlenmiş, öğrencilerin matematik motivasyonsuzluk düzeyleri ve matematik öz yeterlilikleri arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0.401$; $p<0.01$) belirlenmiş ve öğrencilerin matematik içsel motivasyonu ve matematik öz yeterlilikleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=0.427$; $p<0.01$) belirlenmiş olmakla birlikte bu sonuçlar öğrencilerin matematik motivasyonu ile matematik öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin matematik öz yeterlilikleri ile matematik kaygıları arasında negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ($r=-0.532$; $p<0.01$) belirlenmiş olup bu sonuçlar öğrencilerin matematik kaygısı ve matematik öz yeterliliği arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Ayrıca; öğrencilerin dışsal motivasyonları ile matematikten çekinme endişelenme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0.159$; $p<0.01$), olumlu duygular ile negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-0.160$; $p<0.01$) ve matematik tutumları ile negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-0.182$; $p<0.01$) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri ile matematikten çekinme endişelenme düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ($r=0.342$; $p<0.01$), olumlu duygular ile negatif yönlü düşük düzeyde ($r=-0.363$; $p<0.01$) ve matematik tutumları ile negatif yönlü orta düzeyde ($r=-0.447$; $p<0.01$) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri ile

matematikten çekinme endişelenme düzeyleri arasında negatif yönlü düşük düzeyde ($r = -0.208$; $p < 0.01$), olumlu duygular ile pozitif yönlü düşük düzeyde ($r = 0.328$; $p < 0.01$) ve matematik tutumları ile pozitif yönlü düşük düzeyde ($r = 0.313$; $p < 0.01$) anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin matematik motivasyonu ve matematik kaygısının, matematik dersine yönelik öz yeterlik algılarını ne düzeyde ve hangi yönde yordadığını test etmek için regresyon analizi yapılmıştır.

Regresyon analizinden önce regresyon analizinin varsayımlarına bakılmıştır. Bu kapsamda, veri dağılımının normalliği, değişkenler arasındaki ilişki, otokorelasyon ve çoklu bağıntı problemleri gibi unsurlar değerlendirildi. Çalışmaya dahil edilen verilerin normal dağılıma uyduğu ve modeldeki değişkenler arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu belirlenmiştir. Modeldeki her yol katsayısına ait regresyon modeli için otokorelasyon olup olmadığının incelenmesi amacıyla Durbin Watson değerine bakılmıştır. Bu değer 1-3 arasında olması neticesinde kurulan her regresyon katsayısı için oto korelasyon olmadığı görülmüştür (Field, 2005). Bunun yanında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin incelenmesi hedeflenmiştir. Birden fazla bağımsız değişken olması nedeniyle çoklu doğrusal regresyon modeli yapılmıştır. İlgili modelde çoklu bağıntı olup olmadığına karar vermek için VIF değeri incelenmiş ve ilgili değer 10'nun altında olması çoklu bağıntı probleminin olmadığını göstermiştir (Field, 2005). Bu bilgilerden hareketle kurulan regresyon analizlerine ait varsayımların karşılandığı belirlenmiştir.

Tablo 3: Öğrencilerin Matematik Motivasyonu ve Matematik Kaygısı Düzeylerinin Matematik Öz Yeterlilikleri Üzerindeki Etkisine Ait Çoklu Regresyon Analizi

Bağımsız Değişkenler	B	S.H	T	P	Tolerance	VIF
Sabit	47,784	8,494	5,626	0,001**		
Dışsal Motivasyon	-0,015	0,151	-0,320	0,749	0,834	1,199
Motivasyonsuzluk	-0,096	0,187	-1,780	0,076	0,594	1,684
İçsel Motivasyon	0,226	0,202	4,717	0,001**	0,759	1,317
Çekinme-Endişelenme	-0,101	0,405	-1,961	0,049*	0,659	1,518
Olumlu Duygular	0,272	0,417	5,526	0,001**	0,722	1,385
Matematik Tutumu	0,142	0,492	2,516	0,012*	0,544	1,837

Bağımlı Değişken: Öz Yeterlilik

$R^2: 0.359$; $F: 35,290$; $F_{(p)}: 0.001 < 0.01$; Durbin Watson: 1,860 ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$

Tablo 3'te yer alan değerler incelendiğinde, içsel motivasyonun ($\beta = 0.226$; $t = 4.717$; $p < 0.01$), çekinme-endişelenme ($\beta = -0.101$; $t = -1.961$; $p < 0.05$), olumlu duyguların ($\beta = 0.272$; $t = 5.526$; $p < 0.01$) ve matematik dersi tutumlarının ($\beta = 0.142$; $t = 2.516$; $p < 0.05$) öz yeterlilik üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu belirlenirken, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluğun bir etkisi olmadığı ($p > 0.05$)

belirlenmiştir. Bu sonuç öğrencilerin içsel motivasyonlarında bir birimlik iyileştirme olduğunda öz yeterliliklerinde 0.226 birimlik artış, çekinme-endişelenme düzeylerinde bir birimlik artış olduğunda öz yeterliliklerinde 0.101 birimlik azalış, olumlu duygu düzeylerine bir birimlik iyileştirme olduğunda öz yeterliliklerinde 0.272 birimlik artış ve matematik tutumu düzeylerinde bir birimlik iyileştirme olduğunda öz yeterliliklerinde 0.142 birimlik artış olacağını göstermektedir. Bağımsız değişkenlerin tamamının öz yeterlilik düzeylerinin %35.9'unu açıkladığı belirlenmiştir ($R^2:0,359$).

Regresyon eşitliği şöyledir:.

Öz Yeterlilik= $47.784+0.226*$ İçsel Motivasyon- $0.101*$ çekinme-endişelenme+ $0.272*$ olumlu duygu kaygısı+ $0.142*$ matematik tutumu kaygısı

Tüm bu sonuçlar içsel motivasyonun ve matematik kaygısının matematik öz yeterliliği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgular ve bulguların ilgili literatür ışığında tartışılması aşağıda başlıklar halinde açıklanmıştır.

Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırma kapsamında ilkökul öğrencilerinin matematik dersine yönelik motivasyon, kaygı ve öz yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular ele alındığında, öğrencilerin yüksek öz yeterlik düzeyine sahip oldukları bulunmuştur. Öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu, dışsal motivasyon düzeylerinin orta ve motivasyonsuzluk düzeylerinin ise düşük seviyede olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin kaygı düzeylerinin de düşük seviyede olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Literatürde bu alanda yapılan başka çalışmalarda araştırma bulguları ile paralellik gösteren sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu konuda ilköğretim kademesinde yer alan öğrencilerle yürütülen çalışmada matematik kaygılarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur (Ergin, 2022; Taşdemir, 2015). Buna karşılık ilköğretim kademesinde yürütülen bir başka çalışmada öğrencilerin hem sınav hem de matematik kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu belirtilmektedir (Bozkurt, 2012). İlkokul kademesinde öğrenim gören öğrenciler üzerinde bu konuda yürütülen bir çalışmanın sonunda öğrencilerin matematik kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür (Aydoğdu, 2017). İlkokul dördüncü sınıf öğrencileri üzerinde bu konuda yapılan benzer bir çalışmada da öğrencilerin orta düzeyde matematik kaygısına sahip oldukları bulunmuştur (Külünk Akyurt, 2019). Bazı çalışmalarda ise ilkökul öğrencilerinin yüksek matematik kaygısına sahip olduğu belirtilmiştir (Aydın, 2023).

Literatürde ilkökul öğrencilerinin matematik motivasyonlarının incelendiği çalışmalar sınırlı olmakla beraber, bu konuda yapılan bir çalışmada dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Külünk Akyurt, 2019). Ortaokul öğrencileriyle yürütülen diğer bir çalışmada öğrencilerin matematik öz yeterlik, matematik motivasyon ve matematik kaygı düzeylerinin orta seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ayan, 2014). Bu konuda ortaokul öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen diğer bir çalışmada ise öğrencilerin matematik dersine yönelik öz yeterlik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu bulunmuştur (Ergin, 2022).

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiği zaman, matematik dersine yönelik dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk ile kaygı arasında pozitif yönde, içsel motivasyon ile matematik kaygısı arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur. Benzer şekilde öğrencilerin matematik öz yeterlik düzeyleri ile matematik kaygıları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür. Bunun yanında öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile matematik

dersine yönelik içsel motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde, dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk arasında negatif yönde ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin öz yeterlik ve içsel motivasyon düzeylerinin yüksek olmasının matematik kaygısını azaltan bir unsur olduğu belirlenmiştir. Literatürde yer alan diğer bazı araştırmalar da ders motivasyonunun öz yeterlik ve derse yönelik kaygı ile anlamlı ilişkisinin olduğunu göstermektedir (Filiz ve Gür, 2020; Karaman ve Çil, 2021; Piniel ve Csier, 2013; Qu vd., 2015).

Bu konuda ilkökul öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada matematik motivasyonu ile matematik kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış, söz konusu çalışmada matematik motivasyonu ile öğrencilerin matematik kaygı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Külünk Akyurt, 2019). Bu konuda ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir çalışmada ise öğrencilerin matematik öz-yeterlik düzeyleri ile matematik kaygıları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu belirtilmiştir (Adal ve Yavuz, 2017). Ortaokul öğrencilerinde matematik öz yeterlik düzeyi ile matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmada öğrencilerin matematik öz yeterlik düzeyleri yükseldikçe matematik dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde şekillendiği belirtilmiştir (Ergin, 2022).

İlkokul öğrencileri üzerinde bu alanda yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin matematik kaygıları ile matematik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiş ve söz konusu çalışmada içsel motivasyon ile olumlu-olumsuz duygu, bunun yanında olumlu-olumsuz duygu ile motivasyonsuzluk arasında orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Türk, 2021). Bu konuda ilkökul öğrencileri üzerinde yapılan diğer bir çalışmada öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu araştırmada öğrencilerin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygıları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu bulunmuştur (Medikoğlu, 2020). Gerek yapılan bu çalışmada elde edilen sonuçlar gerekse de literatürde yer alan çalışma bulguları değerlendirildiği zaman matematik derslerinde öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin artırılması için ders motivasyonlarını artırıcı ve ders kaygılarını azaltmaya yönelik uygulamalara yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Yapılan bu çalışmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama düzeylerine ilişkin bulgular değerlendirildiği zaman, öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinin öz yeterlik düzeyini olumlu yönde yordadığı bulunmuştur. Bunun yanında öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin de öz yeterliği doğrudan etkileyen bir unsur olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara bakıldığında, matematik motivasyonu ve matematik kaygısının öz-yeterliliğin %35.9'unu açıkladığını göstermektedir. Ortaokullarla yürütülen bir araştırmada öğrencilerin öz yeterlilik düzeylerinin matematik motivasyonlarının %43'ünü, matematik öz yeterlilik ve motivasyon düzeylerinin ise matematik kaygılarının %74'ünü açıkladığı ifade edilmektedir (Ayan, 2014). Bu konuda ilkökul öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada da öğrencilerin matematik öz yeterlik düzeylerinin matematik kaygısını anlamlı düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (Medikoğlu, 2020). Bu konuda yapılan farklı bir araştırmada öğrencilerin matematik dersine yönelik kaygı düzeylerinin azaltılması için matematik öz yeterlik düzeylerinin artırılması gerektiği ifade edilmiştir (Ural, 2015). Ortaokul öğrencilerinin katıldığı bir çalışmada öğrencilerin matematik öz yeterlik düzeyleri ile matematik ve sınav kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Söz konusu çalışmada öğrencilerin matematik öz yeterlik düzeylerinin hem sınav hem de matematik kaygı düzeylerini anlamlı derecede etkilediği bulunmuştur (Delioglu, 2017).

Yapılan bu araştırmada elde edilen sonuçlar ışığında literatürde bu konuda yapılan çalışmaların genellikle ortaokul öğrencileri üzerinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu kapsamda ilkökul öğrencilerinin matematik öz yeterliği, matematik kaygısı ve matematik motivasyonu üzerine

yeni çalışmalar yapılması faydalı olabilir. Böylece ilkokul öğrencilerinde matematik öz yeterliği, matematik kaygısı ve matematik motivasyonuna ilişkin daha geniş kapsamlı çalışma bulgularına ulaşılabilir. Öğrencilerin ders motivasyonlarının ve derse yönelik kaygılarının matematik öz yeterlik düzeyini etkilediği göz önünde bulundurularak öğrencilerin ders motivasyonlarını arttırmaya ve derse yönelik kaygılarını azaltmaya yönelik etkinlikler yapılabilir. Eğitim sistemi içerisinde dersleri yürüten ve doğal olarak öğrencileri en iyi gözlemleyen kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Bu noktada öğretmen görüşlerine göre ilkokul öğrencilerinde matematik öz yeterliği, matematik kaygısı ve matematik motivasyonunu etkileyen unsurların ele alındığı nitel çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin matematik kaygısını azaltmaya yönelik olarak öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirmelerine yardımcı olacak, hata yapmanın normal bir süreç olduğunu ve hatalardan ders çıkarılabileceği konusunda rehberlik çalışmalarının yapılması fayda sağlayabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 01.12.2022 tarih ve 21/27 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Bu makaleye; 1. Yazar %50 oranında, 2. Yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Abalı, Ö., Y. ve Şahin, Ç. (2015). "Matematiğe İlişkin Akademik Başarı-Özyeterlilik Ve Tutum Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi". *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31(1), 343-366.
- Abalı, Ö., Y. ve Şahin, Ç. (2017). "Matematik Özyeterlilik Ölçeği Geliştirilmesi". *The Journal of Social Sciences*. 4(17), 328-344.
- Adal, A. A., ve Yavuz, İ. (2017). Ortaokul öğrencilerinin matematik öz yeterlilik algıları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 3(1), 20-41.
- Altun, M. (2006). "Matematik Öğretiminde Gelişmeler". *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 223-238.
- Altuntaş, Z. (2021). İlkokul 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin matematik kaygısı ve matematik özyeterlilik algılarının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Ayan, A., (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Özyeterlilik Algıları, Motivasyonları, Kaygıları Ve Tutumları Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Aydın, A. (2016). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*. Pegem Akademi: Ankara.
- Aydın, İ. (2023). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik kaygıları ve matematik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aydoğdu, A. (2017). İlkokul öğrencilerinde spor başarı algısı ve matematik kaygısının bazı değişkenlere göre incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayotola, A., ve Adedeji, T. (2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 953-957.
- Balantekin, Y., ve Oksal, A. (2014). "İlkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri için matematik dersi motivasyon ölçeği". *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 3 (2), 102-113 . DOI: 10.30703/cije.321344
- Baykul, Y. (2009). *İlkokulda Matematik Öğretimi*. Pegem akademi: Ankara.
- Bozkurt, S. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarıları ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Chen, P., and Zimmerman, B. (2007). A cross-national comparison study on the accuracy of self-efficacy beliefs of middle-school mathematics students. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 221-244.
- Çalışkan, G. (2022). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algıları İle Mesleki Matematik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). "Öğretmenlik mesleği ve özellikleri". *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Dede, Y., ve Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 295-312.
- Delioğlu, H.N. (2017). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik özyeterlik algısı arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Durmaz, Y. (2020). Vakıf Üniversitelerinde Okuyan Öğrencilerin Kişilik Özelliklerinin İçgüdüsel Satın Alma Davranışları Üzerindeki Etkisinin Yapısal Eşitlik Modeli İle Belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ergin, G. (2022). Ortaokul Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik, Kaygı, Tutum Ve Algılanan Öz Düzenlemeler Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Alanya.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. 2nd ed. London: Sage.
- Filiz, A., ve Gür, H. (2020). Matematikte özyeterlik algılar, motivasyonlar, kaygılar ve tutumlar arasında ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(44), 783-804.
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.

- Ghasemi A., and Zahediasl S. (2012). "Normality tests for statistical analysis: A guide for non-statisticians". *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486-489.
- Grigg, S., Perera, H. N., McIlveen, P., and Svetleff, Z. (2018). Relations among math self efficacy, interest, intentions, and achievement: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 73-86.
- Hall, J. M., and Ponton, M. K. (2005). Mathematics self-efficacy of college freshman. *Journal of Developmental Education*, 28(3), 26.
- Hazır Bıkmaz, F. (2020). "Öz Yeterlik İnançları". Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). içinde *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s. 281-304). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Hocaoğlu, N., Akkaş Baysal, E. (2019). "Nicel Araştırma Modelleri-Desenleri". G. Ocak (ed). İçinde *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 66-119). Pegem Akademi: Ankara.
- Işık, A., Çiltaş, A. ve Bekdemir, M. (2010). "Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 0 (17) , 174-184 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunikkefd/issue/2770/37025>
- Jameson, M. M., and Fusco, B. R. (2014). Math anxiety, math self-concept, and math self-efficacy in adult learners compared to traditional undergraduate students. *Adult Education Quarterly*, 64(4), 306-322.
- Karaman, İ; Çil, O. (2021). Öğretmenlerin Matematiksel İlişkilendirme Öz Yeterlik İnançları ile Matematik ve Matematik Öğretim Kaygıları Arasındaki İlişki . Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 18 (1) , 1042-1072 . DOI: 10.33711/yyuefd.957388
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Kesici, A. (2018)." Lise öğrencilerinin matematik motivasyonunun matematik başarısına etkisinin incelenmesi". *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 177-194. DOI: 10.7822/omuefd.438550.
- Kuzgun, Y., ve Deryakulu, D. (2020). "Bireysel farklılıklar ve eğitime yansımaları". Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). içinde *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s. 1-11). Nobel Yayın Dağıtım: Ankara.
- Külünk Akyurt, G. (2019). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Motivasyonu, Kaygısı ve Başarısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Medikoğlu, O. (2020). İlkokul öğrencilerinin matematik öz yeterlik kaynakları ile matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 35-52.
- Mutlu, Y. ve Söylemez, İ. (2018). "İlkokul 3 ve 4. sınıf çocukları için matematik kaygı ölçeği; güvenilirlik ve geçerlik çalışması". *EKEV Akademi Dergisi*. 22(73), 429-441.
- Özdemir, M., ve Doğruöz, E. (2020). "Bilimsel Araştırma Desenleri". N. Cemaloğlu (ed). İçinde *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve Etik* (s. 65-98). Pegem Akademi: Ankara.

- Özdemir, Ş.N., (2021). 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Öz Yeterlik Algıları İle Motivasyon Ve Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Siirt Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Siirt.
- Piniel, K. (2013). L2 motivation, anxiety and self-efficacy: The interrelationship of individual variables in the secondary school context. *Studies in Second Language Learning And Teaching*, 3(4), 523-550.
- Qu, C., Ling, Y., Heynderickx, I., and Brinkman, W. P. (2015). Virtual bystanders in a language lesson: examining the effect of social evaluation, vicarious experience, cognitive consistency and praising on students' beliefs, self-efficacy and anxiety in a virtual reality environment. *PLoS One*, 10(4), 1-26.
- Sarı, M. H. ve Ekici, G. (2018). "İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile aritmetik performanslarını etkileyen duyuşsal değişkenlerin belirlenmesi". *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1562-1594. DOI: 10.26466/opus.451025.
- Schunk, D.H. (2014). *Öğrenme Teorileri*. Muzaffer Şahin (çev. ed). Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Slavin, R. E. (2017). *Eğitim Psikolojisi*. Galip Yüksel (çev. ed). Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Su, S. (2022). Lise Öğrencilerinin Matematik Odaklı Epistemolojik İnançları, Matematik Öz Yeterlik Algıları Ve Matematik Kaygıları Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Tahiroğlu, M., Çakır, S. (2014). "İlkokul 4. Sınıflara yönelik matematik motivasyon ölçeğinin geliştirilmesi" . *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* , 15 (3) , 0-2 . Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59454/854162> 06.07.2022 tarihinde erişildi.
- Taşdemir, C. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Taşpınar, M. (2017). Sosyal Bilimlerde SPSS Uygulamalı Nicel Veri Analizi. Pegem Akademi: Ankara.
- Türk, C., (2021). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Kaygı ve Motivasyon Düzeyleri İle Matematik Ders Başarısı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Ural, A. (2015). Matematik öz-yeterlik algısının matematik öğretmeye yönelik kaygıya etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 173-184.
- Yenilmez, K. ve Duman, A. (2008). "İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri". *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 251-268.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

In our country, many students believe that mathematics lessons are difficult, feel anxiety and develop negative attitudes towards mathematics lessons. (Baykul, 2009). Students experiencing anxiety have difficulty in learning, have an excessive level of self-awareness, and this prevents students from paying attention to their work and causes them to have difficulty in displaying their knowledge.

(Slavin, 2017). Students with high motivation attend the lesson, repeat the information learned and associate it with what they have previously learned, and do not give up when they experience difficulties and make more effort to learn (Schuk, 2014). Concretizing the mathematics lesson, which seems abstract to children, according to the child's level and enabling them to learn mathematics by doing, positively affects their perception of self-efficacy in mathematics. Because children with low self-efficacy perception that they can succeed in this abstract lesson will gain experience when teachers give and concretize the activities they can achieve, and accordingly, their self-efficacy perception will increase (Abalı Öztürk and Şahin, 2015).

The aim of this study is to determine the motivation, anxiety levels and self-efficacy of 3rd and 4th grade primary school students studying in Sinop and to reveal the relationship between mathematics course anxiety, motivation and self-efficacy. The sub-objectives determined for this purpose are as follows:

1. What are the motivation, anxiety and self-efficacy levels of primary school students towards mathematics lessons?
2. Is there a significant relationship between students' mathematics motivation, mathematics anxiety and mathematics self-efficacy perception?
3. To what extent and in what direction do students' mathematics motivation and mathematics anxiety predict their self-efficacy perceptions towards the mathematics course?

Method

This research aims to measure students' motivation, anxiety and self-efficacy levels in primary school mathematics course, the relationship between mathematics course motivation, anxiety and self-efficacy levels, and whether students' motivation and anxiety levels are predictive of self-efficacy. The model of this study was determined as the relational research model, one of the quantitative research methods. Relational research is also referred to as correlational research. According to Karasar (2020), the relational screening model is a research model that aims to determine whether there is a relationship between two or more variables or the degree of this relationship. In relational research, the relationship between two or more variables is expressed in numbers, indicating whether two variables are related to each other or whether one variable is a predictor of the other (Hocaoğlu and Akkaş Baysal, 2019).

Results

According to the data obtained for the first sub-problem of the research, which is to determine the motivation, anxiety and self-efficacy levels of primary school students towards the mathematics course, it was determined that the self-efficacy levels of the participants were high, when the motivation sub-dimensions were examined, it was determined that extrinsic motivation levels were at a medium level, amotivation levels were at a low level, and intrinsic motivation levels were at a high level. It was determined that anxiety levels were at a low level, when the sub-dimensions were examined, shyness-worry levels were at a low level, positive emotions levels were found to be at a high level and mathematics attitude levels were found to be at a medium level.

When the relationships between the variables discussed in this study were examined, it was found that there was a positive significant relationship between extrinsic motivation and amotivation for mathematics course and anxiety, and a negative significant relationship between intrinsic motivation and mathematics anxiety. Similarly, it was observed that there was a significant negative relationship between students' mathematics self-efficacy levels and mathematics anxiety. In addition, it was determined that the relationship between students' self-efficacy levels and intrinsic motivation levels

for mathematics course was positive, and there was a negative relationship between extrinsic motivation and amotivation.

When there is a one-unit improvement in students' intrinsic motivation, there is a 0.226 unit increase in their self-efficacy, when there is a one-unit increase in their shyness-worry levels, there is a 0.101 unit decrease in their self-efficacy, when there is a one-unit improvement in their positive emotion levels, there is a 0.272 unit increase in their self-efficacy, and when there is a one-unit improvement in their mathematics attitude levels, there is a 0.142 unit increase in their self-efficacy. It was determined that there would be a unit increase. It was determined that all of the independent variables explained 35.9% of the self-efficacy levels ($R^2:0.359$).

Conclusion and Discussion

When the findings regarding the motivation, anxiety and self-efficacy levels of primary school students for mathematics course were considered within the scope of the research, it was found that the students had high self-efficacy levels. It was observed that the students' intrinsic motivation levels were high, their extrinsic motivation levels were medium and their amotivation levels were low. In addition, it was found that the anxiety levels of the students were low. It is seen that other studies in this field in the literature have achieved results that are parallel to the research findings. In the study conducted with primary school students on this subject, it was found that their mathematics anxiety was at a low level (Ergin, 2022; Taşdemir, 2015). On the other hand, in a study conducted at the primary school level, it was stated that students' anxiety levels for both exam and mathematics were at medium levels (Bozkurt, 2012). As a result of a study conducted in this field on primary school students, it was seen that the students' mathematics anxiety was at a medium level (Aydoğdu, 2017).

In a study conducted on primary school students on the subject, it was aimed to examine the relationship between mathematics motivation and mathematics anxiety, and in the said study, it was determined that there was a positive significant relationship between mathematics motivation and students' mathematics anxiety levels (Külünk Akyurt, 2019). In another study conducted on secondary school students on this subject, it was stated that there was a negative significant relationship between students' mathematics self-efficacy levels and mathematics anxiety (Adal and Yavuz, 2017). In the study examining the relationship between mathematics self-efficacy level and attitudes towards mathematics course in secondary school students, it was stated that as students' mathematics self-efficacy levels increased, their attitudes towards mathematics course were shaped positively (Ergin, 2022).

Looking at the results, it shows that mathematics motivation and mathematics anxiety explain 35.9% of self-efficacy. In a study conducted on primary school students on this subject, it was determined that students' mathematics self-efficacy levels significantly affected their mathematics anxiety (Medikoğlu, 2020). In a study involving secondary school students, it was aimed to examine the relationship between students' mathematics self-efficacy levels and mathematics and test anxiety levels. In the study in question, it was found that students' mathematics self-efficacy levels were significantly affected by both exam and mathematics anxiety levels (Delioğlu, 2017).



İlkokulda Görev Yapan İngilizce Öğretmenlerinin Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretiminde Yaşadıkları Zorluklar

İshak KOZİKOĞLU^{1*}, Yonca ARKALI²

Öz

Bu çalışmada, ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaşadıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, Van ilinde görev yapan 25 İngilizce öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi ve veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, ilkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenler, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluklarının yetersizliğinden, öğretim programından, sınıfların teknolojik açıdan donanımlı olmamasından, fiziki koşulların yetersiz olmasından, eğitim materyallerinden, haftalık ders saatinin yetersiz olmasından, materyal desteğinin sağlanamamasından, eğitim sistemi ve okul yönetiminden, veli desteğinin olmamasından kaynaklı çeşitli zorlukların yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca, ilkokulda İngilizce öğretiminde en çok 2. sınıf düzeyinde zorluk yaşandığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda; öğretmenlerin haftalık ders saatinin artırılması, öğrencilere materyal desteği sağlanması, öğretim programının iyileştirilmesi, kitapların zenginleştirilmesi gibi önerilerde bulunulabilir.

Anahtar Kelimeler: Erken yaşta İngilizce öğretimi, İngilizce öğretmenleri, yaşanan zorluklar

Challenges Encountered by English Teachers Working in Primary Schools in Teaching Foreign Languages at Early Ages

Abstract

In this study, it is aimed to determine the difficulties experienced by English teachers working in primary schools in foreign language teaching at an early age. The research was carried out with 25 English teachers working in the province of Van. In determining the study group, criterion sampling method and semi-structured interview form developed by the researchers were used to collect data. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was found that teachers experienced challenges in English teaching due to the factors concerning the teachers, the lack of cognitive and affective readiness of the students, the teaching program, the technologically unequipped classrooms, the insufficient physical conditions, the educational materials, the insufficient weekly course hours, the lack of material support, the education system and the school administration, the parent support in English teaching in primary school. In addition, it concluded that the most difficulty in teaching English in primary school is at the 2nd grade level. In this aspect; it can be suggested to increase the weekly lesson hours of teachers, provide material support to students, improve the curriculum, enrich the books, etc.

Key Words: Teaching English at early ages, English teachers, challenges

^{1*}Corresponding Author: Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van, Türkiye, ishakkozikoglu@hotmail.com, ORCID: 0000-0003-3772-4179

²Öğretmen, Şehit Ömer Halisdemir İlkokulu, Van, Türkiye, yoncaarkali@gmail.com, Orcid: 0000-0002-3556-0732

Giriş

Yaşadığımız çağ teknolojinin gelişmesiyle birlikte iletişim ağları aracılığıyla farklı kültür ve farklı dillere sahip bireyleri bir araya getirmektedir ve böylece kültürlerarası etkileşim kaçınılmaz hale gelmektedir. Bu durum ise bireylerin anadilinden farklı olarak en az bir yabancı dil edinimini neredeyse zorunlu hale getirmiştir (Yazıcı ve İter, 2018). Yabancı dil ediniminin önemi her geçen gün daha iyi anlaşılmaktadır ve bu durum yabancı bir dilin nasıl edinilebileceğine ilişkin çalışmaların sayısında özellikle son yıllarda artışa neden olmuştur. Yapılan çalışmalar erken yaştaki çocukların yabancı bir dili daha kolay ve kalıcı bir şekilde edindiklerini göstermektedir (Kuru Atadere, 2012). Erken yaşta yabancı dil öğretimi beynin farklılıkları algılaması, bu farklılıklar arasında bağ kurması ve bu sayede öğretimin niteliğinin artmasına yol açarak çocukların gelişimine önemli ölçüde katkı sağlamaktadır (Topaloğlu, 2012). Çocuklar geleceğe dair birçok aynı umut ve hayalleri paylaşan ama farklı bir dile sahip bireylerin varlığını öğrendiklerinde dünyayı daha iyi anlamaya başlamaktadırlar (Aslan, 2016). Aynı zamanda çocuklar bu süreçte diğer kültürler hakkında bilgi sahibi olarak kültürel farkındalıklarını artırma şansına sahip olur ve bu sayede farklılıklara karşı daha saygılı olmayı öğrenerek gelişimlerine katkı sağlarlar (Winskel, Jing, Li, Mei, Peart ve Booth, 2016). Bu durumlar erken yaşta yabancı dil öğretiminin bireyin dil gelişiminin yanı sıra bilişsel ve duyuşsal alanda farklı kazanımlara ulaşmasını kolaylaştırdığını göstermektedir.

Ülkeler yaşadığımız çağın gereği olarak eğitimin kalitesini artırmak ve gerekli yaşam becerilerine sahip bireyler yetiştirmek adına eğitim programlarında büyük değişiklikler yapmaktadır (Erarslan, 2019). Eğitim programlarında yapılan bu değişiklikler bireylerin ihtiyaçlarına hizmet edecek yönde olmalıdır (Bulut ve Atabey, 2016). Bu doğrultuda teknoloji ve ekonomi alanındaki gelişme ve değişimlerin yabancı dil eğitimi alanındaki değişikliklere etkisi büyük olmuştur (Haznedar, 2004). Türkiye’de ilkokulda İngilizce öğretimi artık daha yaygın hale gelmiştir ve bu süreci başarılı bir şekilde yürütmek için hazırlanan öğretim programı ve ilkokulda İngilizce öğretimi için yetkin öğretmen yetiştirmek bu anlamda oldukça önem taşımaktadır (Erkan, 2015).

Türkiye’de 1997-1998 yılında uygulanmaya başlanan “Sekiz Yıllık Kesintisiz Eğitim Reformu” ile birlikte ilköğretimin ilk yıllarından itibaren yabancı dil eğitiminin başlaması öngörülmüş ve bu sayede erken yaşta yabancı dil eğitimi için ilk adım atılmıştır (Kuru Atadere, 2012). 1997 eğitim reformunun amaçladığı hedeflere ulaşmakta yetersiz kalması, 2006 yılında ilkokuldaki diğer tüm derslerde olduğu gibi İngilizce öğretim programında da kapsamlı değişikliklere neden olmuştur. Bu programın uygulanmasında materyal kullanımında ve programın hedeflerini gerçekleştirmede karşılaşılan problemler nedeniyle 2006 programının yürütülmesi 2012 yılında sona ermiştir. Bunu takiben 2013 yılında 4+4+4 adı altındaki yeni eğitim sistemi uygulamaya konulmuştur (Erarslan, 2018). Eğitim sistemindeki bu yenilikle birlikte köklü değişikliklere gidilmiştir. Bu sistem İngilizce öğretim sürecinin 2. sınıftan itibaren başlamasını ve 6 yaşında ilkokula başlanmasıyla birlikte İngilizce öğretimine de bir yıl erken başlanmasını beraberinde getirmiştir (Şad ve Sarı, 2019).

İngilizce öğrenmeye başlama yaşı ile ilgili düzenlemenin yanı sıra İngilizce öğretim programının içeriğine ilişkin de değişiklikler yapılmıştır. İngilizce öğretim programı tasarlanırken Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı dikkate alınmıştır. Bu bağlamda İngilizce öğretimi sürecinde bilgi kartlarının ve görsel/işitsel materyallerin kullanımı gerekli görülmüştür. Bunun yanı sıra ölçme ve değerlendirme sürecinin yılın tamamına yayılması ve bu değerlendirmelerin sadece öğretmen gözlemiyle değil öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, portfolyo ve proje olarak yapılması da ön görülmüştür (Aybek, 2015). Dinleme ve konuşma becerileri ön planda tutulan bu program, iletişimsel yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır ve sarmal bir şekilde ilerlemektedir (Akdeniz ve Gelmez Burakgazi, 2020). Ülkemizde yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan bu değişikliklerle birlikte erken yaşta yabancı dil öğretiminde önemli adımlar atılmış olup doğru yönde ilerleme sağlanmıştır (Akdeniz, 2018).

İlkokulda İngilizce öğretim sürecinin başarılı bir şekilde yürütülmesi için bu alanda yetkin öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Türkiye’de bir İngilizce öğretmeni hem ilköğretim kademelerinde hem de ortaöğretim kademelerinde görev yapabilmektedir, ama bilhassa ilköğretim kademelerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yalnızca alan pedagojisinde değil aynı zamanda o yaştaki çocukların pedagojisinde de yetkin olmaları gerekmektedir. Nitekim öğrencilerin yabancı dil öğrenmede ilk deneyimlerinin niteliğinin devam eden bu yabancı dil öğrenme süreci boyunca etkileri devam edebilmektedir (Şad ve Sarı, 2019). Bu nedenle ilkökulda İngilizce öğretimi tüm yönleriyle ele alınması gereken ciddi bir süreçtir (Yazıcı ve İter, 2018). İlkokulda İngilizce öğretim süreci planlanırken öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu noktada öğrencilerin yer aldıkları kademedeki hareketle onların fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri de göz önünde bulundurulurken uygun yöntem ve tekniklerin uygulanması gerekmektedir (Yıldız, 2012). Tüm bunlar ilkökulda İngilizce öğretim sürecinin başarı ile sonuçlanmasında hazırlanan öğretim programı doğrultusunda öğretimi planlayan ve uygulayan, eğitim materyalleri hazırlayan ve sınıfın fiziki koşullarını düzenleyen kişi olan öğretmenin çok büyük bir payı olduğunu göstermektedir (Koydemir, 2001).

İngilizcede yeterlik kazanmanın önemi ile ilgili tüm dünyada birçok çalışma yapılmıştır. Ülkeler İngilizcede yeterlik kazanmak adına çaba göstermiş ve yatırımlarda bulunmuştur, fakat bu süreçte beklenmedik sorunlara çözüm geliştirilmesini engelleyen çeşitli engeller ve devam eden problemler vardır (Ünal ve İlhan, 2017). Ülkemizde de yabancı dil öğretimi sürecinde gelinen noktanın yetersiz olduğu görülmektedir. Bunun sorumluluğunu tek başına bir öğretmene ya da öğrencinin kendisine yani tek bir sebebe dayandırmak bu noktada doğru değildir (Can ve Can, 2014). Bunun yanı sıra sınıf mevcutları, öğretim materyali eksiklikleri, ders saatlerinin yetersizliği, teknolojik olanakların kısıtlı olması, derslerin sınav ağırlıklı yürütülmesi gibi problemler mevcuttur (Canbulat ve İşgören, 2005). İngilizce öğretimi sürecindeki bu başarısızlığın öğretimi planlama ve uygulamadaki hatalar, fiziksel şartlardaki eksiklikler, nitelikli öğretmen yetiştirme problemi gibi birçok sebebi bulunmaktadır. Tüm bunlar bir şekilde birbirlerini etkiler ve iç içe geçmiş halkalar biçimindedir. Bu nedenle bu sorunların çözümüne de bütüncül bir bakış açısıyla yaklaşılması gerekmektedir (Coşkun Demirpolat, 2015). Ancak bu şekilde derinlemesine yaklaşıldığında İngilizce öğretim sürecinde yaşanan problemlere çözüm bulmada önemli ilerlemeler sağlanacaktır (Bozavlı, 2013).

Erken yaşta İngilizce öğretimi sürecinde de durum pek farklı değildir. Çocuklar derslerde öğrendikleri dili ders dışında kullanamadıkları için belli bir süre sonra motivasyonlarını kaybetmektedirler ve bu şekilde erken yaşta İngilizce öğretim sürecine ket vurulmaktadır (Arslan, 2009). Erken yaşta yabancı dil öğretiminde; ilköğretim pedagojisine hâkim öğretmenlerin yetersizliği, öğretim materyallerinin dersin hedefleri doğrultusunda kullanılamaması, öğretimi planlamadaki eksiklikler gibi çeşitli problemlerle karşılaşmaktadır (Aslan, 2008). Bu durum, erken yaşta yabancı dil öğretiminde önemli bir kademe olan ilköğretimde yabancı dil öğretiminde yaşanan sorunlar, öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve bu zorluklara neden olan değişkenlerin derinlemesine incelenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu ihtiyaç, bu çalışmanın çıkış noktasını ve problem durumunu oluşturmaktadır.

Alanyazında erken yaşta yabancı dil öğretimiyle ilgili olarak çeşitli çalışmaların (Akdeniz, 2018; Akdeniz ve Gelmez-Burakgazi, 2020; Akpınar ve Kuru Atadere, 2015; Aslan, 2008; Aslan, 2016; Aybek, 2015; Bozavlı, 2013; Bulut ve Atabey, 2016; Haznedar, 2004; Koydemir, 2001; Kuru Atadere, 2012; Şad ve Sarı, 2019; Topaloğlu, 2012; Winskel, Jing, Li, Mei, Peart ve Booth, 2016; Yazıcı ve İter, 2018; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015; Yıldız, 2012) yapıldığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde, ilköğretimde İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorluklarla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar da genelde mevcut programı değerlendirmeye yöneliktir. İlkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaşadıkları

zorluklara ilişkin uygulamada karşılaşılan durumları ve bu zorlukların nedenlerini ortaya koymaya yönelik bir çalışma ile bu ihtiyacın giderileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaşadıkları zorlukları belirlemektir ve bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta yabancı dil öğretiminde yaşadıkları zorluklar ve bu zorlukların nedenleri nelerdir?
2. İlkokulda çocuklara yabancı dil öğretimini daha etkili kılabilmek ve zorlukların üstesinden gelebilmek için öğretmenlerin deneyim ve önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmalarında, bir veya birkaç olay, kişi veya ortam kapsamlı bir biçimde incelenmekte ve ilgili durumu etkileyen ve ilgili durumdan etkilenen etkenlere odaklanılmaktadır (Akar, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, ilkokulda İngilizce öğretmenliğinde yaşanan zorluklar, bu zorlukların üstesinden gelmek için yapılan etkinlikler ve bu süreci daha etkili kılabilmek için öneriler detaylı bir şekilde irdelendiği için durum çalışması deseni uygun olarak düşünülmüştür.

Çalışma Grubu/Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, Van ilindeki ilkokullarda görev yapan 25 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminde, araştırmacı tarafından oluşturulan veya önceden tasarlanmış bir ölçüt listesi dikkate alınarak bu ölçütü karşılayan bireyler çalışma grubuna dâhil edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada ilkokulda İngilizce öğretiminde yaşanan zorlukların gerçekçi bir analizinin yapılabilmesi amacıyla "*ilkokulda İngilizce öğretmeni olma*" ve "*en az iki yıl mesleki deneyime sahip olma*" ölçüt olarak belirlenmiştir. Belirlenen ölçütleri sağlayan İngilizce öğretmenleri çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 16'sı kadın, dokuzu erkektir. Öğretmenlerin 19'u İngilizce öğretmenliği, beşi İngiliz dili ve edebiyatı, biri ise Amerikan kültürü ve edebiyatı bölümlerinden mezun olmuştur. Öğretmenlerin 22'si beş yıldan az, üçü ise 6-10 yıl arası mesleki deneyime sahiptir. Öğretmenlerin dokuzu çocuklara yabancı dil öğretimine ilişkin bir seminer/eğitim almışken, 16'sı bu alanda bir eğitim/seminer almamıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada ilkokulda İngilizce öğretiminde yaşanan zorluklara ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu, dokuz açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Görüşme formundaki sorular öğretmenlerin ilkokulda İngilizce öğretiminde yaşadığı zorluklar (öğretmenlerin zayıf yönleri, zorluk yaşanan dil becerileri ve sınıf düzeyleri, öğretim programından, eğitim materyallerinden, sınıfın/okulun fiziki koşulları ve imkânlarından kaynaklı zorluklar, bu zorlukların üstesinden gelmek için yapılan etkinlikler ve bu süreci daha etkili kılmak için öneriler) dikkate alınarak oluşturulmuştur. Görüşme formundaki sorulara ilişkin Eğitim Bilimleri ve İngilizce Öğretmenliği alanlarından üç uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri dikkate alınarak kapsam geçerliği, içerik ve anlaşılabilirlik bakımından gerekli

düzeltilmeler yapılmıştır. Bu doğrultuda iki soruda anlaşılabilirlik açısından kullanılan bazı ifadeler değiştirilmiş, kapsam geçerliği bakımından ise bir soru eklenmiştir. Görüşme formuna son hâli verilmiştir.

Çalışmadan elde edilen veriler, 2020-2021 öğretim yılında Van ilindeki ilkokullarda görev yapan çalışmaya katılmaya gönüllü İngilizce öğretmenlerinden elde edilmiştir. 15 öğretmenle yüz yüze, yedi öğretmen ile kendi istekleri doğrultusunda telefon görüşmesi yoluyla görüşmeler yapılmış ve yüz yüze/telefonla görüşmenin olanaklı olmadığı üç öğretmen ile de görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşler yazılı olarak alınmıştır. Öğretmenlerle yüz yüze veya telefonla yapılan görüşmeler yaklaşık 30 dakika sürmüştür. Yüz yüze veya telefonla gerçekleştirilen görüşmeler katılımcılardan izin alınarak kayıt altına alınmış ve daha sonra araştırmacılar tarafından deşifre edilerek yazıya aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada ilkokul İngilizce öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde görüşme sonucunda elde edilen veriler kodlanır ve bu kodların ortak özelliklerinden hareketle temalar oluşturulur, daha sonra ise veriler belirlenen kod ve temalara göre tanımlanır (Silverman, 2001). Bu çalışmada, öncelikle araştırmadan elde edilen veriler analiz edilerek kodlar çıkartılmış, daha sonra bu kodların ortak özellikleri dikkate alınarak temalar belirlenmiş ve belirlenen temalar altında kodlar düzenlenerek betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca verileri analiz ederken görüş belirten öğretmenlere birer kod numarası (Ö1, Ö2, Ö3...) verilmiş ve öğretmen görüşlerini açık bir şekilde ortaya koyabilmek adına çalışmadaki veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Çalışmada dış güvenilirliği artırmak için görüşme formundaki sorular ve çalışmanın yöntemi ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. İç güvenilirliği artırmak için ise görüşmeler ile elde edilen verilerin bir kısmı araştırmacılar tarafından ayrı ayrı kodlanmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen güvenilirlik formülü ($\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Görüş birliği}}{[\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}]}$) kullanılmış ve bunun sonucunda kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesi %95 olarak bulunmuştur. Bu sonuç yapılan kodlamaların güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Miles ve Huberman, 1994). Ayrıca çalışmada iç ve dış geçerlik için ise veriler sürekli olarak gözden geçirilerek verilerin tutarlı olmasına dikkat edilmiş ve veriler doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

İşlem

Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 12/01/2021-3639 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır. Bilgilendirilmiş gönüllü onam formu katılımcılara imzalatılmıştır.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular; ilkokulda İngilizce öğretiminde yaşanan zorluklar, zorluk yaşanan sınıf düzeyleri, yaşanan zorlukların üstesinden gelmek için yapılan etkinlikler ve ilkokulda İngilizce öğretimine ilişkin öneriler olmak üzere dört tema altında kategorize edilmiştir.

İlkokulda İngilizce Öğretiminde Yaşanan Zorluklar

Bu tema; öğretmenlerden, öğrenciden, öğretim programından, sınıfın/okulun fiziki koşulları ve olanaklardan, eğitim materyallerinden, eğitim sistemi ve okul yönetiminden ve veliden kaynaklı zorluklar olmak üzere yedi alt tema altında kategorize edilmiştir.

Öğretmenlerden Kaynaklı Zorluklar

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin yarısından fazlası sınıf yönetimini sağlayamama (n=15) konusunda zorluk yaşadığını belirtmiştir. Bu duruma ilişkin öğretmen görüşlerinden birine aşağıda verilmiştir.

“Kendimi şu konuda zayıf buluyorum; birden fazla etkinliği aynı ders saatinde uygulamaya çalıştıkça kazanımları yetiştirmekte güçlük çekiyorum. Aslında bu da sınıf yönetimindeki yetersizliği gösteriyor bir bakıma. Bunun dışında bir de çocukların seviyesi tabii çok küçük oldukları için dersten alakasız da çok fazla durumlar ortaya çıkabiliyor. Bunlar da sınıf yönetiminde zorluk çekmeme sebep oluyor.” (Ö20)

Yukarıda öğretmen görüşünde de belirtildiği üzere, öğretmenlerden kaynaklı zorlukların başında öğrencilerin yaşlarının küçük olması, zaman yönetimini sağlayamamaktan kaynaklı sınıf yönetimini sağlayamama gelmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler sırasıyla; öğrenci katılımını sağlayamama (n=4), aktiviteleri çeşitlendirememeye (n=4), konuşma becerisini kazandıramama (n=4), derste çok fazla Türkçe kullanma (n=4), öğrencileri yeteri kadar tanıyamama (n=3), öğrencilerin düzeyine inememe (n=3) konusunda zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Derslerde genellikle zorlandığım için aktiviteleri çok fazla çeşitlendiremiyorum, oyun yoluyla aktiviteler yapamıyorum ve maalesef bu nedenle öğrencileri her zaman derse katamıyorum.” (Ö13)

“Konuşma konusunda maalesef tamamıyla İngilizce kullanamıyorum sınıfta. Zaman zaman sınıf yönetimi için ana dili kullanıyorum. O da zaten çocuğun İngilizce konuşma isteğini ya da işte sebebini ortadan kaldırıyor. Konuşma noktasında öyle bir sorun yaşıyorum.” (Ö24)

“Bizim sadece 2 ders saatimiz olduğu için ve ilkokulda çok fazla sınıfa girdiğimiz için çok fazla öğrencimiz oluyor ve bütün öğrencilerimiz yeteri ölçüde tanıyabildiğimizi düşünmüyorum ben.” (Ö3)

“İlkokulda öğrencilerin seviyesine inmekte zaman zaman sorunlar yaşıyorum. Evet, onlarla etkinlik yapmak eğlenceli oluyor ama bazen bir şeyleri açıklarken onların seviyelerine inemediğimi fark ediyorum.” (Ö4)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencileri derse katma, derste çeşitli aktiviteler kullanma, öğrencileri tanıma ve de onların düzeyine uygun olarak ders işleme konusunda öğretmenlerden kaynaklı çok çeşitli zorluklar mevcuttur. Bu görüşlerin yanı sıra öğretmenler yeterli deneyime sahip olmama (n=2), materyal hazırlayamama (n=2), derse ön hazırlık yapmama (n=1), öğrenci psikolojisine hâkim olmama (n=1), yeterli enerjiyi kendinde bulamama (n=1) gibi konularda zorluk yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Tecrübemin yeterli olmadığını düşünüyorum ve bu tecrübesizlik bana bir düzensizlik katıyor. Bu düzensizlik de dersleri/çocukları daha zor takip etmeme yol açıyor. Ayrıca derse hazırlık konusunda kendimi eksik görüyorum ve bu durum zaman zaman derslerimin kalitesini düşürüyor. Bu durumun altında yatan sebep ise yaptığım işe karşı çok fazla motive olamam diyebilirim.” (Ö19)

“Sanırım zayıf olduğum yönlerden biri de bazen enerjik olmakta güçlük çekiyorum çünkü çocuklar sürekli böyle bir hareket halindeler oynayalım, koşalım, şarkı söyleyelim falan. O enerjiyi her zaman kendimde bulamıyorum.” (Ö22)

Öğrenciden Kaynaklı Zorluklar

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğrencilerin beklenen hazırbulunuşluk düzeyinde olmamaları (n=9), öğrencilerin Türkçeyi iyi bilmemeleri (n=8), öğrencilerin İngilizcenin

yazıldığı gibi okunmadığını kavrayamaması (n=7), öğrencilerin eğitim materyallerine erişememeleri (n=7), öğrencilerin telaffuz ve aksanlarının iyi olmaması (n=6) gibi öğrenciden kaynaklı zorlukların olduğu ifade edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kırsal bir kesimde öğretmenlik yapıyorum. Çocuklar zaten Türkçeyi konuşmada da sıkıntı çekiyorlar, o daha tam değil aynı zamanda yeni bir dil öğrenmeye çalışıyorlar. Bu dili öğrenseler bile direkt ana dillerini kullanmaya yöneliyorlar. Kendilerini anlatmak istediklerinde İngilizceyi değil direkt anadillerini kullanıyorlar. Ben ne kadar İngilizce dersi anlatmaya çalışsam da anında dikkatleri dağılıyor ve kendi dillerine geçiyorlar.” (Ö9)

“İngilizce okunduğu gibi yazılmadığı için çocuklar en çok bu konuda zorlanıyorlar. Okunduğu gibi yazmaya çalışıyor. Yazdıkları gibi okumaya çalışıyorlar.” (Ö11)

“Görev yaptığım yerdeki çoğu öğrencinin evinde internet erişimi olmaması veya maddi durumunun elverişli olmamasından dolayı yabancı dil öğrenebilmek için farklı eğitim materyallerine maalesef ulaşamıyorlar.” (Ö10)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere öğrencilerin olması gerektiği hazırbulunuşluk düzeyinde olmamalarından, Türkçeyi bile iyi bilmediklerinden, İngilizcenin Türkçe gibi yazıldığı gibi okunduğunu düşünmelerinden, maddi sıkıntılardan dolayı materyal erişimi sağlamamalarından dolayı çeşitli zorluklar yaşanmaktadır. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler öğrencilerin girişken/hevesli/istekli olmamaları (n=4), öğrencilerin evde tekrar yapmamaları (n=4), öğrencilerin yabancı dilin önemini kavrayamamış olmaları (n=4), öğrencilerin İngilizce konuşmaya çekinmesi (n=3), aynı sınıftaki öğrencilerin çok farklı hazırbulunuşluk seviyelerinde olmaları (n=3), öğrencilerin dikkat sürelerinin çok kısa olması (n=3), öğrencilerin ana dillerini kullanmaya yönelmeleri (n=3), öğrencilerin İngilizceyi okul dışında kullanamamaları (n=3) gibi öğrenciden kaynaklı zorlukların olduğunu belirtmiştir. Bu durumlara ilişkin bazı ilgi çekici alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“En çok konuşmada sorun yaşıyorum. Bu durumun nedeni ise çocukların konuşmaya pek istekli olmamaları. Konuşmaya istekli olmamalarının da sebebi çocukların İngilizceyi dışarıda bir ortamda çok fazla kullanma gereksinimlerinin olmaması. Bu yüzden belki de İngilizceyi gereksiz bulmaları olabilir.” (Ö21)

“Öğrenciler arasındaki seviye farklarından dolayı çok fazla sorun yaşıyorum. Aynı sınıftaki kimi öğrenci çok fazla çaba harcamadan kazanımları elde etse de kimi öğrenci için ne kadar çabalasam da kazanımları veremediğim oluyor.” (Ö25)

“Bu konuda öğrenciler yeni karşılaştıkları yabancı dili kullanma konusunda çekimser davranıyorlar. Yabancı dili kullanmakta olabildiğince çekiniyorlar. Bu nedenle konuşma becerisini kazandırmada zorluk yaşıyorum.” (Ö19)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere öğrencilerin İngilizce dersine karşı ön yargılı olmalarından, İngilizce dersinin önemi kavrayamamalarından ve bu nedenle evde tekrar yapmamalarından, İngilizce konuşmaktan çekinmelerinden ve öğrencilerin düzeylerinin çok farklı olmasından dolayı öğrenciden kaynaklı çeşitli zorluklar mevcuttur.

Öğretim Programından Kaynaklı Zorluklar

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenler daha çok ilkökulda İngilizce öğretiminde öğretim programından kaynaklı zorlukların bazı ünitelerin/konuların ağır olması (n=9), kazanımların çok fazla olması (n=7), öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması (n=7), öğretim programının esnek olmaması (n=5), uygulamaların dinleme ve konuşma becerisini kazandırmaya yönelik olmaması/deneme sınavı odaklı olması (n=4) olduğunu vurgulamışlardır. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

"Bu konuda özellikle 4. Sınıflarda sorun yaşıyorum, çünkü bazı kazanımlar çocuklara ağır gelebiliyor. Ortaokul düzeyinde konular da olabiliyor." (Ö25)

"Yoğun bir program olduğunu düşünüyorum açıkçası, çünkü kazanımlar çok fazla. Hepsinin de gerekli olduğunu düşünmüyorum. Mesela günlük yaşamda kullanılabilen daha gerçekçi olan kazanımlar olabilirdi." (Ö14)

"Öğrencilerin hazırbulunuşluklarına hitap ettiğini düşünmüyorum pek fazla. Az önce söylediğim gibi aralarında seviye farkları var ve bütün öğrenciler için uyguladığımız bir tane program var. Bu programın tüm Türkiye çapında uygulanması gerekiyor ama bu nasıl mümkün olabilir ki?" (Ö6)

"Kazanımlar daha çok haklı olarak konuşma üzerine yapılmaya çalışılmış ama teori ve pratik her zaman aynı olmuyor. Milli Eğitim, idareciler daha fazla çoktan seçmeli testlere değer verdiği için bu kazanımlar biraz etkisiz kalıyor." (Ö1)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere, öğretim programı ile ilgili ilkokulda İngilizce öğretiminde bazı kazanımların öğrencilerin düzeylerine göre ağır olması ve çok yoğun olmasından, öğretmenlerin müdahale etmesine olanak tanımayan esnek bir öğretim programı olmamasından dolayı ve programın aslında dinleme ve konuşma becerisi üzerine tasarlanmasına rağmen okullarda düzenli olarak deneme sınavı yapılmasından dolayı pratik ile teorinin aynı olmamasından kaynaklı zorluklar olduğu söylenebilir. Ayrıca bazı öğretmenler öğretim programından kaynaklı olarak kazanım ve içeriklerin diğer derslerle uyumlu olmaması (n=2), ünitelerin sıralamasında problem olması (n=1), ünitelerin birbirlerinden bağımsız olması (n=1), kazanımların işlevsel olmaması (n=1) gibi zorlukların mevcut olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerin şu şekildedir:

"Kazanımlar ve içerikten dolayı çocuklara dil bilgisini de vermek zorunda kalıyoruz. Kazanımlar ve içerik diğer dersleriyle uyumlu olmuyor. Türkçede henüz öğrenmedikleri bir konuyu öncesinde İngilizce dersinde görebiliyor çocuklar. Bu şekilde maalesef kafaları karışıyor." (Ö9)

"Direkt alfabeden başlaması benim için büyük bir problem oluyor, çünkü çocuklar 2. sınıfa yeni başlamışlar ve Türkçe alfabeyle bile daha tam okuyamıyorlarken biz İngilizce alfabeyle öğretmeye çalışıyoruz. Konuların sıralamasında büyük bir problem olduğunu düşünüyorum." (Ö12)

"İçerik genel olarak iyi olsa da ünitelerin biraz daha birbirleriyle ilişkili olmasını isterdim. Bir üniteye sınıf kurallarını gören öğrenciler, ikinci üniteye bir anda fen bilgisiyle ilgili bir üniteyle karşılaşabiliyor." (Ö13)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere, İngilizce derslerindeki ünitelerin diğer derslerle senkronize olmamasından dolayı öğrencilerin Türkçe dersinde öğrenmedikleri bir konuyla önce İngilizce dersinde karşılaşması, ünitelerin birbirleri ile alakalı olmaması ve öğrencilerin derslerde edindikleri kazanımların günlük hayatlarında işe yaramamasından dolayı zorluklar yaşanmaktadır.

Sınıfın/Okulun Fiziki Koşulları Ve Olanaklardan Kaynaklı Zorluklar

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenler sınıfın/okulun fiziki koşulları ve olanaklardan kaynaklı zorlukların daha çok sınıfların teknolojik açıdan donanımlı olmamasına (n=16), sınıfların kalabalık olmasına (n=8), sınıfların fiziki koşullarının yetersiz olmasına (n=7), etkileşime olanak sağlayacak oturma düzeninin olmamasına (n=6), okulda İngilizce sınıfının olmamasına (n=6) ve kışın ısınma problemi olmasına (n=5) bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüşmelerde ifade edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

"Isı ve ışık açısından okulun bazı sınıfları kötü. Teknolojik imkânlarımız ne yazık ki yok denecek kadar az. Sınıflarda ses sistemi de yok. Kendi hoparlörümle yapıyorum. Oturma düzeni geleneksel düzen. Sınıfların küçük olup öğrenci mevcudunun fazla olmasından ötürü küme veya u düzeni gibi öğrenci etkileşimine olanak sağlayacak herhangi bir düzen yapamıyoruz." (Ö16)

"Okulumda bir yabancı dil sınıfı yok. Dersimin olduğu sınıflara gidiyorum her seferinde ve bu nedenle kendime ayrı bir sınıf düzenleyemiyorum. Bu konuda gerçekten zorlanıyorum." (Ö1)

“Okulum sobalı olduğu için çocuklar ya çok üşüyor ya da çok sıcaklıyor ve bu durum kesinlikle dersin akışını, sınıf ortamını olumsuz yönde etkiliyor. Soba tüttüğü için kışın ortasında çocukları bahçeye çıkarmak zorunda kalıyorum.” (Ö8)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere sınıflarda projeksiyon cihazı, hoparlör veya akıllı tahta olmamasından, sınıfların dar ve kalabalık olmasından ve bu nedenle öğrenciler arasında etkileşime olanak sağlayacak bir oturma düzeninin yapılamamasından, okullarda İngilizce sınıfları olmamasından ve okullarda kışın ısınma problemi olmasından dolayı sınıfın veya okulun fiziki koşulları ve teknolojik olanaklardan kaynaklı zorluklar yaşanmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler internet erişimi olmaması (n=4), elektriğin kesilmesi (n=3), Fatih projesiyle okullara sağlanan akıllı tahtaların bakımlarının yapılmamasından (n=1) dolayı zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Teknolojik olanaklar konusuna gelince okullara Fatih projesiyle akıllı tahtalar gelmiş ama internet bağlanmamış ve bu tahtaların bakımları da yapılmıyor. Yani bu kadar maliyeti olan bir sistem kurduktan sonra en azından internet bağlamak zor olmasa gerek ama internet bağlanmadı hala o şekilde kullanıyoruz.” (Ö1)

“Fiziki koşullarımız benim oluşturmak istediğim İngilizce sınıfı için maalesef yetersiz özellikle elektriklerin sık sık gitmesi planladığım dersimi yapmama da engel oluyor.” (Ö17)

Eğitim Materyallerinden Kaynaklı Zorluklar

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenler daha çok kitapların özensiz olması ve öğrencilere uygun olarak hazırlanmamış olması (n=13) ve okul kitaplarının tek başına yeterli olmaması (n=9) konusunda eğitim materyallerinden kaynaklı zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kitabımızdaki aktiviteler inanılmaz özensiz. Birçok ünitenin kendi içinde bilişsel basamaklara göre iyi hazırlanmış aktiviteleri yok. Olan aktiviteler ise çocukların ilgisini çekmekten çok uzak.” (Ö19)

“Milli Eğitimin kitapları tek başına yetersiz olduğu için ben okula kukla götürüyorum. Kuklayı konuşturuyorum ancak o şekilde çocukların ilgilerini çekiyorum ya da mesela hayvanlar konusunda kâğıt götürüp origami yapıyoruz. Ancak bu şekilde dikkatlerini çekiyorum.” (Ö8)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere kitapların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak hazırlanmalarından ve bir kitabın tek başına yeterli olmamasından kaynaklı zorluklar mevcuttur. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler kitapların ilgi çekici olmamasından (n=2), kitaptaki etkinliklerin kafa karıştırıcı olmasından (n=2), dinleme metinlerine erişimin zor olmasından (n=2), dinleme metinlerinin çok fazla yer almasından (n=1), sürekli materyal hazırlamanın mümkün olmaması veya yorucu olmasından (n=1) kaynaklı zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Ders kitapları renkleri soluk ve yapıştırma etkinliklerinin stickersız kes yapıştır şeklinde olması, dinleme çalışmalarının karmaşık olması, çocukların ilgisini çekmek ve bu ilgiyi canlı tutmak adına yetersiz olduğunu düşünüyorum.” (Ö18)

“Kullandığım ders kitaplarının dinleme metinleri ulaşılması çok güç ve yeterli değil. Tam olarak amacına hizmet etmiyor.” (Ö24)

“Sadece ilkokul kademesinde öğretmen olsanız bile bu materyalleri çeşitlendirmeniz gerekiyor. Evet çeşitli materyaller var ama okulun imkânı o an yetmediğinde yapacak hiçbir şey olmuyor. Sürekli kendim desteklemek zorunda kalıyorum ve bunu tek başıma yapıyorum. Siz ne kadar üretkenmiş o kadar verebiliyorsunuz ve bu bazen çok yorucu olabiliyor.” (Ö4)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere kitapların öğrenciler için ilgi çekici olmamasından, kitaptaki etkinlikler tasarlanırken bilişsel basamakların dikkate alınmamasından ve bundan dolayı etkinliklerin öğrenciler için kafa karıştırıcı olmasından, kitapta çok fazla dinleme metni

olmasına rağmen bu dinleme metinlere erişimin zor olmasından ve öğretmenler için devamlı olarak materyal hazırlamanın yorucu olmasından dolayı zorluklar yaşandığı söylenebilir.

Eğitim Sistemi ve Okul Yönetiminden Kaynaklı Zorluklar

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenler haftalık ders saatinin yetersiz olması (n=13), materyal desteğinin sağlanamaması (n=13), ölçme ve değerlendirmenin tam anlamıyla yapılamaması (n=10), deneme sınavlarının yapılması ve sonuçlarının aşırı önemsenmesi (n=5) gibi eğitim sistemi ve okul yönetiminden kaynaklı zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Çoğu derste maalesef konuşma aktivitesi yapamıyoruz çünkü haftada iki saat İngilizce dersi var ve benim bu iki derste ünitenin kelimelerini ve o üniteye öğrenmeleri gereken konuları çocukların defterlerine yazdırmam gerekiyor. Bunu bu şekilde yaptırmamın sebebi öğrencilerin her ay deneme sınavına girmeleri ve bu deneme sınavlarından sonra idarecilerin öğrencilerin İngilizce netleriyle ilgilenmeleri.” (Ö13)

“Velilerin, idarenin ve milli eğitimin beklentilerinden ötürü ölçme ve değerlendirme sürecini olması gerektiği gibi şeffaf yönetemiyoruz ve bu da değerlendirme sonuçlarının verimsiz olmasına neden oluyor.” (Ö19)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere eğitim sistemi ve okul yönetiminden kaynaklı haftalık ders saatlerinin yetersiz olması, öğretmenlere ve öğrencilere materyal desteğinin sağlanmaması, okullarda düzenli olarak deneme sınavlarının yapılması ve bu konuda öğretmenlere baskı yapılmasından dolayı ölçme ve değerlendirmenin de kazanımlara uygun yapılamamasından dolayı zorluklar yaşanmaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler ikili eğitim olması (n=2), öğrencilerin devamlı öğretmen değiştirmek zorunda kalmaları (n=2), idarecilerin ve diğer öğretmenlerin İngilizce dersini önemsememeleri (n=1) ve birleştirilmiş sınıf olması (n=1), gibi konularda da zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Okulumda ikili eğitim var. O konuda sıkıntı yaşıyorum. Kitap içinde her üniteyle ilgili projeler oluyor. Ben onları normalde yaptırıyordum ama bu okulda sabahçı öğrenciler, ortaokul öğrencileri, bu projelere zarar verdiği için bunları yapıp duvarlara asamıyoruz.” (Ö14)

“Benim şahsen yaşadığım sıkıntı öğrencilerin çok fazla öğretmen değiştirmiş olmasıyla alakalı. Bir dönem bir öğretmen, diğer dönem başka bir öğretmen. Çocuklar da sürekli farklı bir yöntemle maruz kalmışlar. Bundan dolayı da ben çocuklar nasıl öğrendiklerini keşfedememişler sürekli öğretmenleri değişmiş. Bu şekilde dördüncü sınıfa geldiklerinde de temelde sıkıntı olduğu için bariz bir şekilde ortaya çıkıyor.” (Ö20)

“Yani şöyle yaşadığım zorluk ilkokulda İngilizce pek fazla önemsenmiyor. Bunu önemsemeyen aslında öğrenciler değil de diğer öğretmenler ve idareciler. Türkçe ve Matematik sadece ana dersmiş gibi bir algı oluyor ve İngilizce pek de gerekli değil diye bakılıyor.” (Ö5)

Veliden Kaynaklı Zorluklar

Bu alt temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenler daha çok sırasıyla; veli desteğinin olmaması (n=5), velilerin İngilizce öğretimini önemsememesi (n=2) ve veli ile iletişim kurulamaması (n=1) konularında zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Ebadan çok güzel çalışmalar yapıyor onu görüyorum ama benim velim okuma yazma bilmiyor ya da Türkçede/İngilizcede çok iyi değil. İnternet konusunda sıkıntı yaşıyor. Ben bu canlı derslerde hep öğrencilerin abileriyle ablalarıyla görüştüm ortaokulda da çalıştığım için çünkü velilerle iletişim kuramıyorum. Demek istediğim şeyi anlayamıyorlar. Veliler öğrencileri destekleyemedikleri için bu konuda da bir sorun yaşıyoruz.” (Ö7)

“Ben bir öğrencimden duydum mesela neden ödev yapmadığını sordum. Babası ona sen öğretmenin verdiği ödevleri yap İngilizceyi yapma, o derse çalışma demiş. Yani, İngilizceyi bir ders olarak bile görmüyor veliler.” (Ö14)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de belirtildiği üzere velilerin çocuklarını yeteri kadar destekleyememesinden, İngilizce dersine gereken önemi vermemesinden ve veliler ile iletişim kurulamamasından kaynaklı zorluklar yaşanmaktadır.

İlkokulda İngilizce Öğretiminde Zorluk Yaşanılan Sınıf Düzeyleri

Bu temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, görüşme yapılan öğretmenlerin çoğunun 2. sınıf düzeyinde zorlandıkları görülmektedir (n=16). Öğretmenler daha çok öğrencilerin daha yeni okuma yazmayı öğrenmiş olması (n=9), öğrencilerin oyun çağında olması (n=5), öğrencilerin yeni bir öğretmenle tanışıyor olması (n=4), istenilen düzeni oluşturmada zorlanma (n=3), öğrencilerin İngilizce dersi hakkında bir fikirlerinin olmaması (n=2), öğrencilerin derse katılmada çekingen olması (n=2), sınıf yönetimini sağlayamama (n=2), öğrencilerin beklenen hazırbulunuşluk düzeyinde olmaması (n=2) konusunda zorluk yaşadıklarını vurgulamışlardır. Görüşme yapılan bazı öğretmenlerin bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

“En çok zorluk yaşadığım sınıf 2. sınıflar. Bu sınıfta bulunan öğrencilerimin çoğu henüz okuma yazma becerilerine tam sahip değiller. Onun dışında sınıf düzeni, sınıf kuralları gibi konularda da eğitim-öğretim hayatında da henüz gerekli seviyeye ulaşmamış oluyorlar.” (Ö24)

“En çok 2. sınıflarda zorluk yaşadığımı düşünüyorum çünkü 2. sınıftaki öğrenciler daha çekimsiz oluyorlar. Yaşları gereği daha çok oyun oynamak istiyorlar ama aktivitelere katılma konusunda daha çekimsiz oluyorlar.” (Ö2)

“En çok 2. sınıflarda zorlanıyorum. İlk zamanlarda özellikle daha çok zorlanıyorum çünkü yeni tanışmış oluyoruz. Farklı bir öğretmeni ilk defa görmüş oluyor çocuklar. Yaşları diğer sınıflara göre daha küçük ve özellikle yaşları 3. sınıfla yakın olmasına rağmen aralarında çok büyük farklılıklar var. Bu yüzden biraz daha zor olabiliyor 2. sınıflara adapte olmak. İngilizcenin ne olduğunu bile bilmiyorlar çünkü en başta.” (Ö3)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere 2. sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma yazmaya yeni geçmiş olmalarından, yaşları gereği henüz oyun çağında olmalarından, öğrencilerin sınıf öğretmenlerinden farklı bir öğretmenle tanışıyor olmasından ve İngilizce dersinin onlar için yeni bir ders olmasından, bu derste istenilen düzenin oluşturulamamasından ve öğrencilerin çekingen olmalarından kaynaklı zorluklar yaşanmaktadır.

Bu temaya ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, bazı öğretmenlerin de 3. sınıf düzeyinde zorlandıkları görülmektedir (n=3). Bu konuda öğretmenler konu/ünitelerin yoğun olmasından (n=2), öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönemden (n=1), öğrencilerin hevesli olmamalarından (n=1) kaynaklı zorluklar yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkan bir görüş aşağıda verilmiştir.

“Ben hep ara sınıflarda problem yaşadım 3. sınıflarda. Sebebi belki benden kaynaklıdır bilmiyorum ama 2. sınıfta kuralları oluşturuyorsunuz çocuklar daha hevesli oluyor. Bir üst seviyeye geçince biz biliyoruz diye düşünüyorlar ve farklı bir boyuta geçiyorlar. Bu konuda çok zorlanıyorum hem konu yoğunluğu çok fazla hem de öğrencilerin bakış açısı değişiyor. İlk dönemdeki o hevesleri kalmıyor.” (Ö12)

Ayrıca bazı öğretmenlerin de 4. sınıf düzeyinde zorlandıkları görülmektedir (n=4). Öğretmenlerin bu konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin 4. sınıf düzeyinde yaşadığı zorluklar programı yetiştirme kaygısının olması/yoğun olması (n=6), yazılı sınavların olması (n=2), öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönem (n=2), öğrencilerin beklenen hazırbulunuşluk düzeyinde olmamaları (n=2), öğrencileri ortaokul için hazırlama stresi olması (n=1), veliler ve sınıf öğretmenlerinin sınav odaklı olmaları (n=1) şeklindedir. Bu durumlar ile ilgili bazı ilgi çekici alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Dördüncü sınıfta sınav faktörü var. Sınav olduğu için de açıkçası dil bilgisi konuları da biraz daha fazlalaşiyor mecburen. Çocuklar öğrenmeden geçmesin kazanımlar yetiştiriyor derken bunların da sıkıntısı

yaşıyorum dördüncü sınıflarda. Hem kelime öğretimi hem gramer öğretimi hem aynı zamanda sınavlardan alacakları notlar derken hepsi üst üste geliyor. Bir de bunun dışında ortaokula geçme aşaması olduğu için dersin dışında bir de kişisel özellikleri de değişiyor malum. Bunlar da ister istemez derse yansıyor. Ergenlik dönemine geçişleri olsun, davranış değişiklikleri derken onlar da derse yansıdığı zaman hepsi bir bütün olup güçleştiriyor işimi.” (Ö20)

“En çok 4. sınıf düzeyinde zorluk yaşıyorum çünkü genellikle 4. sınıf öğrencileri önceki kazanımları tam olarak edinmeden 4. Sınıfa geldikleri için yeni kazanımlara karşı hazırbulunuşluk düzeyleri çok düşük oluyor.” (Ö19)

“4. sınıflardaki zorluk dediğim şey çocukların biraz daha büyümesi ve velilerin sınav odaklı düşüncesi. Veliler ve diğer öğretmenlerin. Bu durum da beni konuşma ve dinleme becerilerini kazandırma konusunda zorluyor maalesef.” (Ö16)

İlkokulda İngilizce Öğretiminde Yaşanılan Zorlukların Üstesinden Gelmeye Yönelik Yapılan Etkinlikler

Bu temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin ilkökulda İngilizce öğretiminde yaşanan zorlukların üstesinden gelmeye yönelik olarak sınıflar teknolojik açıdan donanımlı olmadığı için bilgisayar, hoparlör getirme (n=7), dersi oyun, video ve görselle destekleme (n=7), sınıf öğretmenleriyle iletişim kurma (n=6), farklı yöntem ve teknikler deneme (n=5), materyal hazırlama ve uygulama (n=4), velilerle iletişim kurma (n=4), ölçme ve değerlendirmeyi desteklemek için farklı çalışmalar yapma (n=4) gibi etkinlikler yaptıkları görülmektedir. Bu durumlara ilişkin öğretmen görüşlerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

“Kendimi materyal konusunda çeşitlendirmeye çalışıyorum çünkü bütün materyalleri evde kendim hazırlamak zorundayım. Yanımda sürekli bir bilgisayar ya da hoparlör bulunduruyorum. Derslerimi video ve görselle destekliyorum. Öğrencilerime somut etkinlikler yaptırıyorum. Bu şekilde ancak bu süreci etkili hale getiriyorum.” (Ö4)

“En çok yaptığım şey danışmak. Özellikle sınıf yönetimiyle ilgili yaşadığım sıkıntıyla ilgili sınıf rehber öğretmeniyle görüşüyorum çünkü her öğrencinin bir özelliği vardır diye düşünüyorum.” (Ö6)

“Her derste farklı yöntem ve teknikleri denemeye çalışıyorum. Yani ilk denediğim başarılı olmadıysa daha farklı şeyler denemeye çalışıyorum. Meslektaşlarımla fikir alışverişinde bulunuyorum.” (Ö9)

“Velilerle sürekli etkileşim halindeyiz. Bir sınıf öğretmeni kadar velilerle iletişim kuruyorum. 400 öğrencim var. Bu yüzden çok yoğun olabiliyorum.” (Ö16)

“Ben çocuklara yazılı sınavın yanında bir de sözlü sınav yapıyorum. Oyunla onlar fark etmeden ölçme ve değerlendirmeyi yapmış oluyorum. Bu şekilde en azından kulak aşinalığı oluyor diye umut ediyorum.” (Ö8)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de ifade edildiği üzere yaşanan zorlukların üstesinden gelmek adına öğretmenlerin sınıfların teknolojik açıdan donanımlı olmamasından dolayı kendi materyallerini götürdükleri, dersleri olabildiğince görsel, video, oyun vs. ile destekleyerek farklı yöntem ve teknikleri denemeleri, sınıf yönetiminde problem yaşamaları durumunda ise öğrencileri daha yakından tanıdıkları için sınıf rehber öğretmenleriyle veya velilerle görüştükleri ve ölçme ve değerlendirmeyi tam anlamıyla yapamadıkları durumlarda sözlü yapma, quiz yapma, ödev kontrolü yapma gibi farklı yollarla destekleri görülmektedir. Aynı zamanda bazı öğretmen bu zorlukların üstesinde gelmek için tekrar yapma (n=3), öğrencilere basit görevler/sorumluluk verme (n=3), öğrenciyi derse katmaya çalışma (n=3), öğrencilerle birebir görüşme (n=3), öğrenciler arasında iş birliği sağlama (n=2), öğretmenin kendini geliştirmesi/seminerlere katılması (n=2), diğer İngilizce öğretmenleri ile iletişim kurma (n=2), idare ile görüşme (n=1), teneffüslerde öğrencilerle vakit geçirme (n=1) gibi etkinlikler yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumlara ilişkin görüş belirten bazı öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Bu yaş kademesindeki öğrenciler çok çabuk öğrendiklerini unutabildiği için her ders başında bir önceki derse dair kısa kısa tekrarlar yapıyorum.” (Ö10)

“Farklı etkinlikler hazırlıyorum. Mesela disiplin sorunu oluşan öğrencilere farklı görev ve sorumluluklar veriyorum. Bazen arkadaşlarının içinde değil de öğrenciyi de kırmayacak şekilde birebir konuşuyorum.” (Ö25)

"Bu durumu aşmak için önce öğrenciyle görüşmeyi deniyorum, basit görevler veriyorum. Bunlar etkisiz olursa da velisiyle görüşüyorum. Bu görüşmeden de sonuç alamazsam en son idareye gidiyorum. İdare çocukla görüşünce bir daha problem olmuyor." (Ö1)

"Çocuklarla sadece ders içinde değil ders dışında da vakit geçiriyorum. Teneffüslerimin çoğunu çocuklara ayırıyorum. Teneffüste de tekrarlarına yardım ediyorum." (Ö15)

İlkokulda İngilizce Öğretimine İlişkin Öneriler

Bu temaya ilişkin öğretmenler haftalık ders saatinin artırılması (n=13), öğrencilere materyal desteği sağlanması (n=12), Fatih projesiyle okullara sağlanan akıllı tahtaların bütün okullarda olması ve eksikliklerin giderilmesi (n=10), öğretim programının iyileştirilmesi (n=8), kitapların zenginleştirilmesi (n=8), velilerin İngilizce öğretimi konusunda bilgilendirilmesi ve bu süreci desteklemesi (n=6), deneme sınavı yapılmaması (n=5), okullarda İngilizce sınıfı/atölyesi olması (n=4) yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen önerilerinden ön plana çıkanlar aşağıda verilmiştir.

"Öncelikle kesinlikle yabancı dil eğitimine ayrılan süre artırılmalı. Çünkü haftada iki saat İngilizceye maruz kalarak yabancı dil öğrenmek maalesef çok zor. " (Ö19)

"Çocuklar daha çok görsel, dokunsal şeyleri sevdiği için onlara somut materyaller sağlanabilir, çünkü biz genelde materyalleri kendimiz sağlıyoruz." (Ö2)

"İlk başta bu akıllı tahta uygulaması projesinin tekrardan başlatılıp ilkokullardan başlanarak yapılması gerekiyor." (Ö24)

"İngilizce öğretimi sadece programda değil de uygulamada da sadece dinleme ve konuşma becerileri üzerine olmalı. Dersler sadece çizgi film, drama, müzik, oyunlar üzerine olmalı. Mesela şu anda da not sistemi yok ama bir şekilde bu çocuklar deneme sınavına giriyorlar. Çocuklar bu dile maruz kalmalı ve sadece dinlemeli ve konuşmalılar. Bu noktada bir kitaba da ihtiyacımız olduğunu düşünmüyorum. Öğrencilerin daha aktif olacakları bir program hazırlanması gerektiğini düşünüyorum." (Ö9)

"Okul kitapları biraz daha zenginleştirilebilir. Etkinlikler biraz daha çeşitlendirilebilir. En azından kitaplar zengin içerikli gönderilirse çocukların kazanımları edinmesi de daha hızlı bir şekilde olacaktır." (Ö4)

"Velilere eğitim verilmeli, seminer verilmeli daha doğrusu. Dil öğretme ve öğrenme konusunda velilerin bilinci artırılmalı çünkü velilerin matematik dersine verdikleri değerle İngilizce dersine verdikleri değer kesinlikle bir değil." (Ö16)

"Önerim kesinlikle her ilkokul kademesinde bir yabancı dil sınıfının olması ve bu sınıfın teknolojik açıdan ve diğer materyaller açısından donatılmış olması gerekiyor. Çocukların o sınıfa geldiklerinde sadece İngilizce konuşacaklarını bilmeleri gerekiyor." (Ö15)

Bunların yanı sıra bazı öğretmenler eğlenceli etkinliklerin (film, oyun vb) yapılması (n=3), kitapların olmaması (n=3), teori ve pratiğin aynı olması (n=2), öğrencilerin devamlı olarak öğretmen değiştirmek zorunda kalmalarının önüne geçilmesi (n=2), sınıf mevcutlarının azaltılması (n=2), esnek bir programın olması (n=2), İngilizce öğretmenleri arasında iş birliği sağlanması (n=2), yabancı dil eğitiminin daha erken başlaması (n=2), öğrencilerin derse olan kaygıların azaltılması (n=1), konuşma ağırlıklı bir dil öğretiminin olması (n=1), İngilizce öğretmenlerinin kendilerini geliştirmeleri (n=1), derste molalar verme (n=1), öğretmenlerin dersi sevdirmesi (n=1) önerilerinde bulunmuşlardır. Görüşme yapılan öğretmenlerin bu konudaki bazı önerileri şu şekildedir:

"İkinci yabancı dil ediniminin bireyler için ne kadar erken gerçekleşirse o kadar etkili sonuçlar vereceğini ve özellikle ilkokul kademesinde ders saatlerinin arttırılarak çocukların günlük hayatında bu dile daha fazla maruz kalmaları gerektiğini düşünüyorum." (Ö10)

"Benim tavsiyem şu aslında keşke bu eğitim sistemini değiştirseler. Bize sadece İngilizceyi konuşmayı öğretin deseler de biz de işimizi yapsak. Hani ortada bir kitap olmasa, sınav olmasa, çocuklar denemelere girmese inanın her hafta sadece iki cümle bile öğretsem çocuğa çok daha faydalı olacak. Bunun kitaptan testlerden, sorulardan çok daha faydalı olacağını düşünüyorum. Çocuk bu şekilde daha iyi konuşabilir, dersler daha eğlenceli olur." (Ö14)

"Öğretmenlerin kendini geliştirmesi çok önemli. Özellikle en başta çocuklara İngilizceyi sevdirebilmeleri lazım sanırım. Öğrencilerin İngilizceyi işe yaramaz bir ders olarak değil de "evet ben İngilizceyi öğrenmeliyim, gerçekten ilgimi çekiyor" diyebilecekleri nokta oluşturmamız gerekiyor." (Ö20)

“Önerim öğrencilerin dikkatleri çok çabuk dağıldığı için derslerde mola vermek sanırım. Yani kırk dakikalık dersin aralarında da mola vermek olabilir. Arada ben onlara müzik açıyorum dans ediyorlar. Bir çizgi film açmak, bir video açmak konuyla ilgili öğrencilerin daha çok dikkatini çekiyor.” (Ö22)

Yukarıda öğretmen görüşlerinde de vurgulandığı üzere ilkokulda İngilizce öğretimine ilişkin öğretmenlerin derslerin daha eğlenceli hâle getirilmesi, teoride olduğu gibi pratikte de ilkokulda İngilizce öğretiminin dinleme ve konuşma becerileri üzerine olmasını hatta bunun için kitapların bile gerekli olmadığını, İngilizce öğretim sürecini daha etkili hâle getirmek için sınıf mevcutlarının azaltılmasını, öğretmen müdahalesine olanak sağlayan esnek bir öğretim programının olmasını, öğrencilerin devamlı olarak öğretmen değiştirmelerinin önüne geçilmesini, öğretimin kalitesini artırmak ve öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için meslektaşlar arasında iş birliğini artırılmasını, köy okullarının desteklenmesini ve yabancı dil eğitiminin olabildiğince erken yaşta başlamasını önerdiği söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, ilkokulda İngilizce öğretiminde öğretmenden kaynaklı en çok sınıf yönetimini sağlayamama sorununun olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, bazı öğretmenlerin öğrenci katılımını sağlayamama, etkinlikleri çeşitlendirememesi, konuşma becerisini kazandıramama, derste çok fazla Türkçe kullanma, öğrencileri yeteri kadar tanıyamama, öğrencilerin düzeyine inememe, yeterli deneyime sahip olmama, materyal hazırlayamama ve öğrenci psikolojisine hâkim olmama gibi nedenlerden dolayı sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Şüphesiz ki etkili bir öğrenme ortamı için gerekli şartları sağlamada öğretmenin çok büyük payı bulunmaktadır (İşpınar, 2005). Öğretmenin alan bilgisi, sınıfta kullandığı dil, sınıf yönetimi becerileri olduğu kadar yardımseverlik, sevecenlik, öğrencilerle ilişkisi gibi kişisel özellikleri de öğrenme ortamında oldukça önemli bir yere sahiptir (Doğan, 2009). Bu çalışma sonuçlarından hareketle, İngilizce öğretmenlerinin ilkokulda İngilizce öğretiminde özellikle sınıf yönetiminde ve öğrenci özelliklerine uygun şekilde dersi düzenlemede/uygulamada sorun yaşadıkları söylenebilir.

Araştırmada, ilkokulda İngilizce öğretiminde öğrencilerin beklenen hazırbulunuşluk düzeyinde olmamaları, Türkçeyi iyi bilmemeleri, İngilizcenin yazıldığı gibi okunmadığını kavrayamamaları, eğitim materyallerine erişememeleri, telaffuz ve aksanlarının iyi olmaması gibi öğrenciden kaynaklı sorunlar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin girişken/hevesli/istekli olmamaları, evde tekrar yapmamaları, yabancı dilin önemini kavrayamamış olmaları, İngilizce konuşmaya çekinmeleri, aynı sınıftaki öğrencilerin çok farklı hazırbulunuşluk seviyelerinde olmaları, öğrencilerin dikkat sürelerinin çok kısa olması, ana dillerini kullanmaya yönelmeleri ve İngilizceyi okul dışında kullanamamaları gibi öğrenciden kaynaklı zorluklar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Öğrenciler İngilizce öğrenirken İngilizcenin ana dillerinden farklı yapıda olmasından, motivasyonlarının düşük olmasından, öğretmenlerinin İngilizce öğretimi konusunda yetersiz olmalarından kaynaklı birçok zorlukla karşılaşır (Elibariki, 2017). Alanyazın incelendiğinde Şad (2011), yaptığı çalışmada öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna varsa da nispeten az sayıdaki olumsuz görüşün olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlarının ise derslerde eğlenceli etkinliklerin yeterince yapılmaması, öğrencilerin zorlandığı etkinliklerin yapılması, bunun yanı sıra sınav kaygısı olması ve fazla ödev verilmesi gibi nedenlerden kaynaklandığı sonucuna varmıştır. Kızıldağ (2009) yaptığı çalışmada, İngilizcenin kullanım alanının kısıtlı olmasından dolayı öğrencilerin geçmiş yıllarda öğrendiklerini unuttuklarını ve bu şekilde derslerin sürekli tekrarla geçtiğini belirterek bu araştırmanın sonucuna paralellik gösteren sonuçlara ulaşmıştır. Kaya (2020) yaptığı çalışmada öğrencilerin İngilizceyi kullanma fırsatı bulamamalarından, İngilizcenin önemini kavrayamamış olmalarından, İngilizceyi günlük yaşamlarında kullanma gereksinimi duymamalarından ve yabancı dile karşı ön yargılı olmalarından dolayı İngilizce öğrenmede sorun yaşadıkları şeklinde bu çalışmadaki görüşleri destekler nitelikteki sonuçlara ulaşmıştır. Bu durumda, ilkokulda İngilizce

öğretiminde öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırbulunuşluk düzeylerinin yeterli düzeyde olmamasından kaynaklı öğretmenlerin zorluk yaşadıkları düşünülebilir.

Araştırma sonucunda ilkokulda İngilizce öğretiminde öğretim programından kaynaklı bazı ünitelerin/konuların ağır olması, kazanımların çok fazla olması, öğretim programının öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olmaması, esnek olmaması, uygulamaların dinleme ve konuşma becerisini kazandırmaya yönelik olmaması/deneme sınavı odaklı olması gibi zorlukların mevcut olduğu belirlenmiştir. Ayrıca kazanım ve içeriklerin diğer derslerle uyumlu olmaması, ünitelerin sıralamasında problem olması, ünitelerin birbirlerinden bağımsız olması ve kazanımların işlevsel olmaması da öğretim programından kaynaklı zorluklar olarak belirlenmiştir. İlkokul İngilizce öğretim programı teoride konuşma ve dinleme becerileri üzerine kurulu iken pratikte deneme sınavları nedeniyle test becerisini geliştirme üzerine kurulu olduğu görülmektedir. Öğretim programındaki teori ve pratik arasında böyle bir tutarsızlığın olması ilkokul İngilizce öğretiminde sorunlara neden olmaktadır (Ali, 2003). Tekin Özel (2011) tarafından yapılan bir çalışma sonucuna göre öğretim programının hazırlanma sürecinde öğretmen görüşlerinden faydalanılmadığı, öğretim programının öğretmenleri yönlendirmede yetersiz kaldığı ve programın ölçme ve değerlendirme konusunda da eksik kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Seçkin (2011) ise yaptığı bir çalışmada programda kazanım, içerik, etkinlikler ve değerlendirme öğelerinde eksiklikler olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durumun sonucu olarak ise öğretmenler öğretim programını tam anlamıyla anlayamamakta ve uygulama aşamasında ikileme düşmektedirler. Yine aynı çalışmada Seçkin (2011) kazanımların sayısının çok fazla olduğu ve programın öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığı ve işlevsel olmadığı sonucuna varmıştır. Bu durumda, ilkokul İngilizce öğretim programlarının gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ilkokulda İngilizce öğretiminde sınıfların teknolojik açıdan donanımlı olmaması, kalabalık olması, fiziki koşullarının yetersiz olması, sınıflarda etkileşime olanak sağlayacak oturma düzeninin olmaması, okulda İngilizce sınıfının olmaması ve kışın ısınma problemi olması gibi sınıfın/okulun fiziki koşulları ve olanaklardan kaynaklı zorluklar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda internet erişimi olmaması, sık sık elektriğin kesilmesi ve Fatih projesiyle okullara sağlanan akıllı tahtaların bakımlarının yapılmaması gibi zorlukların mevcut olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde Küçüktepe, Eminoğlu-Küçüktepe ve Baykın (2014) yaptığı bir çalışmada, bazı okulların bilgisayar, projeksiyon cihazı gibi araç gereç ve olanaklar açısından sorunlar yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım ve Tanrıseven (2015) yaptığı bir çalışmada alternatif ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılabilmesi için mutlaka sınıf mevcutlarının azaltılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde kalabalık sınıflar ve ders saatinin yetersiz olması ile ilgili yapılan çalışmalarda (Arıbaş ve Tok, 2004; Doğan, 2009; Seçkin, 2011; Sevinç, 2006; Tekin Özel, 2011) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Tekin-Özel (2011) yaptığı bir çalışmada okullardaki fiziksel ve teknolojik alt yapı olanaklarının yetersizliğinin programın amaç ve vizyonuna ulaşmayı zorlaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda Şen (2013) ilköğretim birinci kademe İngilizce öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkilerine yönelik yaptığı çalışmada Fatih projesiyle okullara sağlanan akıllı tahtaların sayısının yetersiz olduğu sonucuna varmıştır. Bu durumda, ilkokulda İngilizce öğretiminde sınıfların fiziki koşulları ve olanaklarından kaynaklı eksikliklerden dolayı öğretmenlerin zorlandıkları söylenebilir.

Bu çalışmada, ilkokulda İngilizce öğretiminde eğitim materyallerinden kaynaklı özellikle kitapların özensiz olması ve öğrencilere uygun olarak hazırlanmamış olması ve okul kitaplarının tek başına yeterli olmamasından kaynaklı zorluk yaşandığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanı sıra kitapların ilgi çekici olmaması, kitaptaki etkinliklerin kafa karıştırıcı olması, dinleme metinlerine erişimin zor olması ve çok fazla yer alması, sürekli materyal hazırlamanın bir öğretmen için mümkün olmaması veya yorucu olması gibi zorlukların yaşandığı belirlenmiştir. İngilizce öğretiminde kullanılacak olan ders kitapları, videolar, internet siteleri gibi eğitim materyalleri seçilirken oldukça

dikkatli olunmalıdır. Tüm bunların öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması gerekmektedir. Özellikle öğrencilerin ihtiyaçları dikkate alınarak tasarlanmış ders kitapları öğrencileri olabildiğince motive edebilir (Solak ve Bayar, 2015). Yıldırım ve Tanrıseven (2015) yapmış oldukları araştırma sonucunda ders kitaplarının öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı, zor ve sıkıcı etkinliklerin olduğu sonucuna varmıştır. Aynı şekilde Kaya (2020) yapmış olduğu çalışmada ders kitaplarındaki etkinliklerin sayı olarak az olduğu, kitapların öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan oldukça uzak olduğu ve etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu ortaya koymaktadır. Doğan (2009) yaptığı çalışmada öğretmenlerin ders kitaplarının yetersiz olmasıyla ilgili yüksek oranda sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Tılfarlıoğlu ve Öztürk (2007) İngilizce öğretim programının uygulanmasında karşılaşılan bazı problemlere yönelik yaptıkları çalışmada öğrencilerin ders kitaplarındaki etkinlikleri zor bulduklarını belirtmişlerdir. Merter, Şekerci ve Bozkurt (2014) yaptıkları çalışmada ilkökul ikinci sınıfların derslerine giren İngilizce öğretmenlerinin ders kitaplarındaki kart ve posterlerin olması gerektiğinden küçük oldukları ve işlevsel olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra aynı çalışmada dinleme metinlerine ilişkin olarak bunların öğrenciler için soyut kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, ilkökulda İngilizce öğretiminde kullanılan eğitim materyallerinin öğrenci özelliklerine uygun olmadığı ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanması gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonucunda ilkökulda İngilizce öğretiminde haftalık ders saatinin yetersiz olması, materyal desteğinin sağlanamaması, ölçme ve değerlendirmeyi tam anlamıyla yapamama, deneme sınavlarının yapılması ve sonuçlarının aşırı önemsenmesi gibi eğitim sistemi ve okul yönetiminden kaynaklı zorlukların yaşandığı belirlenmiştir. Ayrıca ikili eğitim olması, öğrencilerin devamlı öğretmen değiştirmek zorunda kalmaları, idarecilerin ve diğer öğretmenlerin İngilizce dersini önemsememeleri ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının devam etmesinden kaynaklı zorluklar yaşandığı saptanmıştır. Doğan (2009), öğretmen ve öğrenci gözüyle çocuklara İngilizce öğreten öğretmen profiliyle ilgili yaptığı çalışmada çoğu öğretmenin öğretim programını yetiştirmede, materyal desteği sağlanmaması konusunda, sınıfların kalabalık olması, idarecilerin ve velilerin deneme sınavları konusunda baskı yapması ve aynı zamanda haftalık ders saatinin yetersizliği konusunda zorluk yaşadığı sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Arıbaş ve Tok (2004) yaptıkları bir çalışmada resmi ilköğretim okullarında haftalık ders saatinin yetersiz olduğu, ölçme ve değerlendirmenin yeterli düzeyde yapılmadığı ve branş öğretmenlerinin derse girmediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Tanrıseven (2015) tarafından yapılan bir araştırma sonucuna göre, ölçme ve değerlendirme konusunda sorunların yaşandığı ve bu sorunların sebebinin ise teoride konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmak üzere tasarlanan programın pratikte test yoluyla ölçme ve değerlendirme yapılmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir. Altın Ayan (2018) İngilizce öğretiminde karşılaşılan sorunlara dair yaptığı çalışmada haftalık ders saatlerinin yetersiz olması ve devlet tarafından okullara materyal desteğinin sağlanmaması gibi sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarının alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmada, ilkökulda İngilizce öğretiminde veli desteğinin olmaması, velilerin İngilizce öğretimini önemsememesi, veli ile iletişim kurulamaması gibi veliden kaynaklı zorluklar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Çocukların eğitiminde velilerin çok önemli bir rolü vardır ve eğer veliler maddi ve manevi öğrencilerinin eğitimine destek sağlamazlarsa öğrenciler diğer derslerde olduğu gibi İngilizce derslerinde de başarılı olamazlar (Altın Ayan, 2018). Başar ve Tosuncuk (2016) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucuna göre velilerin alt yapısının olmaması ve İngilizce ile Türkçenin arasındaki yapısal farklılıklar ilkökulda İngilizce öğretiminde sorun yaşanmasına neden olmaktadır. Aynı şekilde Doğan (2009) yaptığı bir çalışmada İngilizce derslerine ilişkin veli katılımını sağlamada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi olarak ise devlet okullarında veli toplantılarının yetersiz olması ve velilere yönelik çalışmaların sayıca az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu durumda, ilkökulda İngilizce öğretiminde okul-aile işbirliği, veli desteği,

velilerin İngilizceye ilişkin olumsuz algısı ve aile katılımından kaynaklı zorluklar yaşandığı söylenebilir.

Araştırma sonucunda ilkokulda İngilizce öğretiminde en çok 2. sınıf düzeyinde zorluk yaşandığı belirlenmiştir. Bunun nedenleri ise öğrencilerin daha yeni okuma yazmayı öğrenmiş olmaları, oyun çağında olmaları, yeni bir öğretmenle tanışıyor olmaları, İngilizce dersi hakkında bir fikirlerinin olmaması, derse katılmada çekingen olmaları, öğrencilerin beklenen hazırbulunuşluk düzeyinde olmamaları ve öğretmenlerin istenilen düzeni oluşturmamaları ve sınıf yönetimini sağlayamamaları olarak belirlenmiştir. Bazı öğretmenlerin ise konu/ünitelerin yoğun olması, öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönem ve öğrencilerin hevesli olmamalarından dolayı en çok 3. sınıf düzeyinde zorlandıkları belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenlerin programı yetiştirme kaygısının olması/yoğun olması, yazılı sınavların olması, öğrencilerin içinde buldukları gelişimsel dönem, öğrencilerin beklenen hazırbulunuşluk düzeyinde olmamaları, öğrencilerin ortaokul için hazırlanma stresi taşınması, veliler ve sınıf öğretmenlerinin sınav odaklı olmaları gibi durumlardan dolayı en çok 4. sınıf düzeyinde zorluk yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bozavlı (2015) yapmış olduğu çalışma sonucunda, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenme düzeylerini sorgulamış ve öğrencilerin beklenen hazırbulunuşluk düzeyinin altında olduğunu tespit etmiştir. Başar ve Tosuncuk (2016) ilkokulda İngilizce öğretimini öğretmen görüşüyle incelediği araştırma sonucunda, ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin henüz okuma yazma sürecini tamamlayamamış ya da bunu bir beceri hâline dönüştürememiş oldukları sonucuna varmıştır. Bu durum ise ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin İngilizce öğrenmesinde güçlük yaşamasına neden olmaktadır. Bozavlı (2015) tarafından yapılan bir araştırmanın sonucuna göre ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin yabancı dil öğretiminde beklenen hazırbulunuşluk düzeyinde olmadığı ve İngilizcenin yazıldığı gibi okunmamasının o yaştaki çocukların zihinlerini meşgul ettiği belirlenmiştir. Öte yandan Seçkin (2011) yaptığı bir araştırma sonucunda öğretmenlerin 4. Sınıf öğretim programının yoğun olmasından ve kelime öğretimine gereğinden fazla yer verilmesinden kaynaklı sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarının alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarını destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmada, ilkokulda İngilizce öğretiminde yaşanan zorlukların üstesinden gelmeye yönelik olarak öğretmenlerin daha çok sınıflar teknolojik açıdan donanımlı olmadığı için bilgisayar, hoparlör getirme, dersi oyun, video ve görselle destekleme, sınıf öğretmenleriyle iletişim kurma, farklı yöntem ve teknikler uygulama, materyal hazırlama ve uygulama, velilerle iletişim kurma, ölçme ve değerlendirmeyi desteklemek için farklı çalışmalar yapma gibi etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra tekrar yapma, öğrencilere basit görevler/sorumluluk verme, öğrenciyi derse katmaya çalışma, öğrencilerle birebir görüşme, öğrenciler arasında iş birliği sağlama, kendini geliştirme/seminerlere katılma, diğer İngilizce öğretmenleri ile iletişim kurma, idare ile görüşme ve teneffüslerde öğrencilerle vakit geçirme gibi etkinliklere yöneldikleri sonucuna ulaşılmıştır. Mutlu (2017) ilkokul öğretmenlerinin İngilizce derslerindeki sorunları ve bu sorunların çözümlerine ilişkin yaptığı çalışma sonucunda yaşanan zorlukların üstesinden gelmeye yönelik dil eğitiminde görsel materyalleri daha çok kullanma, çocukların eğitiminin veliler tarafından desteklenmesi, İngilizce öğretmenlerinin çocuklara yabancı dil öğretimi konusunda eğitilmesi gibi sonuçlara ulaşmıştır. Seefa (2017) yaptığı bir çalışma sonucunda yabancı dil öğretiminde öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri öğrenci merkezli bir sınıf ortamı sayesinde yaşanan zorlukların üstesinden gelinebileceğini belirtmiştir. Bu çalışmada, ilkokulda İngilizce öğretimini daha etkili kılabilmek için öğretmenlerin haftalık ders saatinin artırılması, Fatih projesiyle okullara sağlanan akıllı tahtaların bütün okullarda olması ve eksikliklerin giderilmesi, öğretim programının iyileştirilmesi, kitapların zenginleştirilmesi, velilerin İngilizce öğretimi konusunda bilgilendirilmesi ve bu süreci desteklemesi gibi önerilerde buldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin önerileri ve bu araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda, araştırmada aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. İlkokulda İngilizce öğretimini iyileştirmede öğretmenin çok büyük bir payı vardır. İngilizce öğretmenliği lisans programına bakıldığı zaman çocuklara yabancı dil öğretimine dair az sayıda ders olduğu görülmektedir. Bu nedenle üniversitelerde bu alana dair lisans derslerinin sayısının artırılması önerilebilir.
2. Özellikle ilkokulda görev yapan İngilizce öğretmenlerine çocuklara yabancı dil öğretimine dair hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.
3. Öğrencilere dağıtılan ders kitapları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenebilir.
4. Özellikle ilkokullarda yabancı dil öğretiminde veli desteği oldukça önemlidir. Bu nedenle veliler İngilizce öğretiminin önemi konusunda bilinçlendirilebilir.
5. Bu çalışma ilkokul İngilizce öğretmenlerinin görüşleriyle yapılmıştır. Bu nedenle ilkokulda İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorluklar adlı çalışma öğretmen görüşlerinin yanı sıra veli ve öğrenci görüşleri alınarak da yapılabilir.
6. Bu çalışma Türkiye’de ilkokulda İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorluklar üzerine yapılmıştır. Farklı ülkelerde ilkokulda İngilizce öğretiminde karşılaşılan zorluklar ile ilgili çalışmalar yapıp bunlar Türkiye’de yaşanan zorluklarla karşılaştırılabilir.
7. Bu çalışma devlet okulunda görev yapan ilkokul İngilizce öğretmenleriyle yapılmıştır. Aynı çalışma özel okulda görev yapan ilkokul İngilizce öğretmenleriyle de yapılabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırmacılar verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlaştırılmasında her türlü etik ilke ve kurala özen gösterdiklerini beyan ederler. Bu araştırmanın etik kurul izni; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimleri Etik Kurulu 12/01/2021-3639 evrak tarih ve sayı numarası ile alınmıştır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Tüm yazarlar makaleye eşit bir şekilde katkı sunmuştur.

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akar, H. (2019). *Nitel araştırma desenleri* (ed. Ahmet Saban, Ali Ersoy). Anı Yayıncılık.
- Akdeniz, G. (2018). *Erken yaşta İngilizce konuşma becerisi öğretimi ve öğrenme: Bir karma desen araştırması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdeniz, G. ve Gelmez-Burakgazi, S. (2020). A mixed design research on foreign language learning and teaching at early ages. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 62-86.
- Akpınar, N. ve Kuru Atadere, Y. (2015). Erken yaşta yabancı dil eğitime yönelik velilerin bilinç ve algı düzeyleri. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 25-38.
- Ali, M. S. (2003). English language teaching in primary schools: Policy and implementation concerns. *IPBA E- Journal*, 1-14.
- Altın Ayan, E. (2018). *EFL teachers' perspectives on current challenges of teaching English according to service areas* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Arbaş, S. ve Tok, H. (2004). İlköğretim birinci kademesinde yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunların değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Arslan, M. (2009). Türkiye’de yabancı dil edinim sorunu ve yabancı dil olarak Türkçe. In *1st International Symposium on Sustainable Development*, 9-10.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye’deki Durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(35), 1-10.
- Aslan, Y. (2016). Comparison of primary school foreign Language curricula of Turkey, Germany and the Netherlands. *Journal of Education and Training Studies*, 4(8), 34-43.
- Aybek, B. (2015). An evaluation of primary education second grade English course based upon the views of English teachers. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, 10 (15), 67-84.
- Başar, M. ve Tosuncuk, Ö. (2016). İlkokulda İngilizce öğretiminin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(26/2).
- Bozavlı, E. (2013). Erken yaşta yabancı dil öğretiminin tarihsel süreci ve amaçları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1561-1574.
- Bozavlı, E. (2015). İlkokul ikinci sınıf İngilizce programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 74-83.
- Bulut, İ. ve Atabey, E. (2016). İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 257-280.
- Can, E. ve Can, C. (2014). Türkiye’de ikinci yabancı dil öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 43-63.
- Canbulat, M. ve İşgören, O. Ç. (2005). Yabancı dil öğretimine başlamada en uygun yaşın ne olduğuna ilişkin dilbilimsel yaklaşımlar ve öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 123-139.
- Coşkun Demirpolat, B. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri. *SETA*, 131.
- Doğan, İ. (2009). *İngilizce öğretmenlerinin mesleki yeterlilik algıları ve İngilizce öğretiminde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Doğan, Y. (2009). *Young learner English teacher profile from teachers’ and students’ perspectives* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Elibariki, M. (2017). *Challenges facing primary school pupils in learning english as a foreign language: A case of primary schools in Itigi district council* (Doctoral dissertation). The Open University of Tanzania.
- Erarlan, A. (2018). Strengths and weaknesses of primary school English language teaching programs in Turkey: Issues regarding program components. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 4(2), 325-347.

- Erarslan, A. (2019). Factors affecting the implementation of primary school English language teaching programs in Turkey. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 9(2), 7-22.
- Erkan, S.S.S. (2015). Evaluation primary school students' achievement of objectives in English lessons. *Academic Journals: Educational Research and Reviews*, 10 (15), 2153-2163.
- Haznedar, B. (2004). Türkiye'de yabancı dil öğretimi: İlköğretim yabancı dil programı. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 21(2), 15-29.
- İşpınar, D. (2005). *A Study on teachers' awareness of teaching English to young learners* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, M. H. (2020). *The problems encountered by students and teachers in Turkish EFL context* (Master's thesis). Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kızıldağ, A.(2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education* 1(3), 187-201.
- Koydemir, F. (2001). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kuru Atadere, Y. (2012). *Türkiye'de erken yaşta yabancı dil eğitimi. Veli ve Öğretmenlerin erken yaşta yabancı dile yönelik algı ve tutumları* (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Küçüktepe, C., Eminoğlu Küçüktepe, S. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce programına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 55-78.
- Merter, F., Şekerci, H. ve Bozkurt, E. (2014). Aynı sınıfta öğrenim gören altmış altı ve yetmiş iki aylık öğrencilerin yaşadığı sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 9(2), 87-98.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage
- Mutlu, V. (2017). İlkokul öğretmenlerinin İngilizce derslerindeki sorunları ve bu sorunların çözümleri: Çocuklara yabancı dil öğretimi dersinin etkileri ve yararları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(54).
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 550-577.
- Seefa, K. R. F. (2017). A learners' perspective of the challenges faced in learning English as a second language in post-conflict Sri Lanka: A case study of the Madhu zone in Mannar district. *Proceedings of 7th International Symposium, SEUSL*.
- Sevinç, K. Ü. (2006). *İlköğretim okullarında İngilizce öğretiminde karşılaşılan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi-Diyarbakır Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publication.

- Solak, E. ve Bayar, A. (2015). Current challenges in English language learning in Turkish EFL context. *Online Submission*, 2(1), 106-115.
- Şad, S. N., ve Sarı, M. (2019). İngilizce öğretmenlerinin erken yaşta İngilizce öğretimine ilişkin yeterlilik düzeyleri (Kütahya İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 142-161.
- Şad, S. N. (2011). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretim programının çocuklara yabancı dil öğretiminin duyuşsal hedeflerini gerçekleştirme düzeyi* (Yayınlanmamış doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şen, M. (2013). *İlköğretim birinci kademe İngilizce öğretiminde akıllı tahta kullanımının öğrenci başarısına etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tekin Özel, R. (2011). *İlköğretim İngilizce öğretim programlarının uygulanmasında karşılaşılan güçlüklerin belirlenmesi-Ankara İli Örneği* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tilfarlıoğlu, F. ve Öztürk, A. (2007). An analysis of ELT teachers' perceptions of some problems concerning the implementation of English language teaching curricula in elementary. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 202-217.
- Topaloğlu, Y. (2012). *Erken yaşta yabancı dil öğretiminde yöntem ve tekniklerin kullanım sorunsalı* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünal, M. ve İlhan, E. (2017). A case study on the problems and suggestions in foreign language teaching and learning at higher education. *Journal of Education and Training Studies*, 5(6), 64-72.
- Yazıcı, Z. ve İlter, B. G. (2018). Viewpoints of foreign language teaching at early childhood period (Antalya case). *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 438-453.
- Yıldırım, Ç. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkokul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 210-223.
- Yıldırım, A. ve Şimsek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, I. G. (2012). *10-11 yaş grubuna yönelik yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde etkinliklerin çocuklara uygunluk bağlamında incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Winkel, H., Jing, Z., Li, Z., Mei, G. X., Peart, E. ve Booth, K. (2016). Challenges of foreign language learning in early childhood. *Global Language Policies and Local Educational Practices and Cultures*, 142-156.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

The situation is not much different in the process of teaching English at an early age. Since children cannot use the language they learned in the lessons outside the lesson, they lose their motivation after a certain period of time and this way, the English teaching process at an early age is

hindered (Arslan, 2009). In foreign language teaching at an early age; there are various problems such as the inadequacy of teachers who dominate primary school pedagogy, the inability to use the teaching materials in line with the objectives of the course, and the deficiencies in planning the teaching (Aslan, 2008). This situation shows that there is a need for studies on the problems experienced in foreign language teaching in primary schools, which is an important stage in foreign language teaching at an early age, the difficulties experienced by teachers and the in-depth analysis of the variables that cause these difficulties. This need constitutes the starting point and main problem of this study. The purpose of this research is to determine the challenges experienced by English teachers working in primary schools in foreign language teaching at an early age, and for this purpose, answers to the following sub-problems were addressed:

1. What are the strengths and weaknesses of English teachers concerning teaching foreign languages to children in primary school?
2. What are the challenges experienced by English teachers in teaching foreign languages at an early age and what are the reasons for these challenges?
3. What are the teachers' experiences and suggestions in order to make foreign language teaching to children in primary school more effective and to overcome the challenges?

In the literature, various studies (Akdeniz, 2018; Akdeniz and Gelmez-Burakgazi, 2020; Akpınar and Kuru Atadere, 2015; Aslan, 2008; Aslan, 2016; Aybek, 2015; Bozavlı, 2013; Bulut and Atabey, 2016; Haznedar, 2004; Koydemir, 2001; Kuru Atadere, 2012; Şad and Sarı, 2019; Topaloğlu, 2012; Winskel, Jing, Li, Mei, Peart, and Booth, 2016; Yazıcı and İlter, 2018; Yıldırım and Tanrıseven, 2015; Yıldız, 2012) were conducted on foreign language teaching at an early age. When the studies in the literature are examined, a limited number of studies have been found about the difficulties encountered in teaching English in primary school. Studies in this field are generally aimed at evaluating the current program. It is thought that this need will be met with such a study to reveal the situations encountered in practice concerning the challenges experienced by English teachers working in primary schools in teaching foreign languages at an early age and the reasons for these challenges. In this respect, it is anticipated that this research will make an important contribution to the related literature.

Method

The research was carried out with 25 English teachers working in the province of Van. In determining the study group, criterion sampling method and semi-structured interview form developed by the researchers were used to collect data. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data.

Results and Discussion

As a result of the research, it was found that teachers experienced challenges in English teaching due to the factors concerning the teachers, the lack of cognitive and affective readiness of the students, the teaching program, the technologically unequipped classrooms, the insufficient physical conditions, the educational materials, the insufficient weekly course hours, the lack of material support, the education system and the school administration, the parent support in English teaching in primary school. In addition, it concluded that the most difficulty in teaching English in primary school is at the 2nd grade level.

In this study, it was determined that in order to make English teaching more effective in primary school, teachers made suggestions such as increasing the weekly lesson hours, having smart boards provided to schools with the Fatih project in all schools and eliminating the deficiencies,

improving the curriculum, enriching the books, informing parents about English teaching and supporting this process. In line with the suggestions of the teachers and the results obtained from this research, the following suggestions were developed in the research:

1. The teacher plays a huge role in improving the teaching of English in primary school. When the English language teaching undergraduate program is examined, it is seen that there are few courses on teaching foreign languages to children. For this reason, it can be recommended to increase the number of undergraduate courses in this field in universities and to provide in-service training on foreign language teaching to children, especially to English teachers working in primary schools.
2. Material support can be provided to students in order to increase their motivation towards learning English and to provide meaningful learning in English teaching at primary schools.
3. The textbooks distributed to the students can be arranged in accordance with the interests and needs of the students.
4. Parental support is very important in foreign language teaching, especially in primary schools. For this reason, parents can be made aware of the importance of teaching English.
5. This study was conducted with the opinions of primary school English teachers. For this reason, the study titled "Challenges in teaching English in primary school" can be done by taking the opinions of parents and students as well as the opinions of teachers.
6. This study was conducted on the difficulties encountered in teaching English at primary school in Turkey. Studies on the difficulties encountered in teaching English in primary school in different countries can be conducted and these can be compared with the difficulties experienced in Turkey.
7. This study was conducted with primary school English teachers working in public schools. The same study can be done with primary school English teachers working in private schools.



Ortaöğretim Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Deneyimleri ve Sosyal Medya ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi

Ali Rıza YAVRUTÜRK^{1*}

Öz

Bu araştırmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım deneyimleri ve sosyal medya ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 5'i kız ve 5'si erkek olmak üzere toplam 10 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma nitel modellerden olgu bilim deseninde tasarlanmıştır. Çalışmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi sonrasında katılımcıların sosyal medya kavramını bireysel etmenleri ve sosyal etmenleri temele alarak tanımladıkları görülmektedir. Yapılan içerik analizi sonucuna göre katılımcıların günlük beş ile dokuz saat arasında sosyal medya kullandıkları görülmüştür. Ayrıca, sosyal medyayı iletişim kurmak, bilgiye ulaşmak, paylaşımında bulunmak, eğlenmek, video izlemek, boş zamanını değerlendirmek, gündemi takip etmek, mesajlaşmak, müzik dinlemek, insanlara ulaşmak ve haber takip etmek için sosyal medyayı kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların sosyal medyanın bilgilenme, farklı bakış açısı kazanma, kendilerini ifade etme, eğitim-öğrenme, arkadaş edinme, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünce ve kişisel gelişim konularında katkısı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların sosyal medya kullanımı ile ilgili başta bilinçli ve güvenli kullanım olmak üzere farklı önerileri ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar alanyazın ışığında tartışılıp bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal medya, sosyal medya kullanımı, iletişim.

Investigation of Secondary School Students' Social Media Usage Experiences and Their Opinions on Social Media

Abstract

In this research, it is aimed to examine secondary school students' social media usage experiences and their thoughts about social media. The study group of the research consists of a total of 10 students, 5 girls and 5 boys. The research was designed in the phenomenology pattern, which is one of the qualitative models. The data of the study were collected with semi-structured open-ended questions developed by the researcher. Qualitative data obtained in the research were analyzed by content analysis method. After the content analysis, it is seen that the participants defined the concept of social media in two themes: individual and social factors. According to the results of the content analysis, it was seen that the participants used social media between five and nine hours a day. In addition, it is seen that they use social media to communicate, to access information, to share, to have fun, to watch videos, to spend their spare time, to follow the agenda, to message, to listen to music, to reach people and to follow news. It is seen that the participants stated that social media contributes to information, gaining a different perspective, expressing themselves, education-learning, making friends, critical thinking, reflective thinking and personal development. Different suggestions of the participants regarding the use of social media, especially conscious and safe use, were discussed. The results obtained were discussed in the light of the literature and some suggestions were made.

Key Words: Social media, social media use, communication.

^{1*}Corresponding Author: Uzman Psikolojik Danışman, Zile Fen Lisesi, Tokat, Türkiye, a_r_yavruturk@outlook.com, ORCID: 0000-0002-6724-6019; Telefon: 530 328 58 05

Giriş

21. yüzyılda bilişim ve iletişim teknolojilerindeki değişim ve gelişmeler ile birlikte hızlı bir şekilde internet ve teknolojik araçların insanların hayatlarında etkin rol oynadığı görülmektedir (Kaplan ve Haenlein, 2010). İnternet ile birlikte insanların bireysel, sosyal, kültürel ve eğitsel alanlar başta olmak üzere birçok alanda yaşanan değişikliklere ayak uydurmayı zorunlu hale getirdiği söylenebilir (Akın, 2017; Korkmazgil, 2009; Wheeler ve Wheeler, 2009). Türkiye’de internet kullanımı 2013 yılında % 50.8 iken, 2021 yılında bu oran %82.7 olmuştur (TÜİK, 2022). İletişim teknolojilerindeki değişimler, insan yaşamını etkiler hale gelmiştir. 1980 yılında ev bilgisayarları ve internet aktarmalı sohbetlerle başlayan süreç, 1990 yılında sosyal iletişim ağlarının yaygın kullanımıyla popüler bir hal almıştır (Andreassen, Torsheim ve Pallesen, 2014). Sonrasında, 2003 yılında internet tabanlı web teknolojilerini daha fonksiyonel hale getirmek için ortaya konulan eğilimleri ifade eden “web 2.0” terimi bilginin internet üzerinden paylaşımında, kullanıcıların kendileri tarafından ürettikleri içerikleri özgür ve kolay bir şekilde paylaşmalarına olanak sağlamıştır (Aydın, 2016). Blog, microblog (Twitter, Tumblr), wikiler (Wikipedia), sosyal isaretleme (Delicious), medya paylaşım siteleri (Youtube, Flickr), Podcast, sanal dünyalar (Secondlife) ve sosyal ağlar (Facebook, Myspace, Friendfaed) olarak adlandırılan bu siteler web 2.0 uygulamalarının en popüler örneklerindedir (Arkün, 2011; Avcı ve Aşkar, 2012). Sosyal medyanın kullanım genişliğini ortaya koymak için yapılan bir araştırmaya (Boulianne, 2015) göre; dünya üzerinde 2.5 milyar insan internet kullanmaktadır. Bu kullanıcıların 1.8 milyarının sosyal medya ağlarında hesabı bulunmaktadır.

İnternet sunduğu olanaklarla geleneksel medyadan ayrılmaktadır. Televizyon ve yazılı basın gibi geleneksel iletişim kanalları görsel anlamda etkileyici olmakla birlikte, tek yönlü bir iletişim kurdukları için amaca ulaşma konusunda manipülatif oldukları düşünülmektedir (Aydın, 2016). İnternetin sağladığı web uygulamalarında ise iletişim kuran taraflar arasında eş zamanlı ve iki yönlü enformasyon akışı sağlanmaktadır (Chen ve Kim, 2013). Kendini sürekli yenileyen internet sosyal medya ile kendi içinde altın çağını yaşamaktadır. Bu çağ öyle bir çağdır ki insanların hayatlarına dokunmaktadır (Boyd ve Ellison, 2007). Birçok kişi arkadaşlarıyla görüşmek, arkadaşlarının fotoğraflarına ve iletilerine bakmak, mesaj göndermek ve almak, eğlenmek, boş zamanını değerlendirmek, bilgiye erişmek, gündemi takip etmek için sosyal medyayı kullanmaktadır (Boulianne, 2015).

Alanyazında gençlerin sosyal medya kullanım deneyimlerini (Aydın, 2016; Koçer, 2012; Köseoğlu, 2012; Küçükali, 2016; Solmaz ve diğerleri, 2013; Tektaş, 2014) ve gençlerin sosyal medya kullanım düzeylerini (Şahin ve Yağcı, 2017; Çelik, 2017; Kırık ve diğerleri, 2015) ayrı ayrı ele alan çalışmalar; sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyanın eğitsel amaçlı kullanımını inceleyen (Yılmazsoy ve Kahraman, 2017), sosyal medya kullanım alanları ile sosyal medya kullanım ilişkisini teorik düzeyde inceleyen (Akın, 2017; Filiz ve diğerleri, 2014) araştırmalar bulunmakla birlikte, gençlerin sosyal medyayı hangi amaçlarla kullandıkları ile sosyal medya ile ilgili düşüncelerini nitel yöntemlerle ele alan sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Yeni iletişim teknolojilerinin olası olumsuz etkilerine karşı en hassas grup, bu teknolojilere hızlıca adapte olarak onları kolayca gündelik hayatlarının birer parçası haline getiren “dijital yerliler” (Palfrey ve Gasser, 2008), yani gençlerdir (Chen ve Kim, 2013; Utz ve diğerleri, 2015; Valkenburg ve Peter, 2011;). Bu bağlamda sosyal medya kullanımı ile büyük ölçüde ilişkili kabul edilen “oyun oynama” ve “sosyal paylaşımlarda bulunma” genç kesim arasında ön plana çıkmaktadır (Punyanunt-Carter ve diğerleri, 2017; Van Rooij ve diğerleri, 2010). Davies ve Cranston’un (2008) 120 gençlik merkezi yöneticisi ile yaptıkları ankette, sosyal medyanın diğer çevrim dışı aktiviteler ve yüz-yüze iletişimin yerini alacağı korkusunun gençler arasında yaygın olduğu sonucuna varmıştır. Yine bu ankette sosyal medya kullanım bağımlılığının (%23) yanında, siber zorbalık (%53), kişisel bilgilerin ifşası (%35) ve çevrim içi taciz sosyal ağların getirdiği riskler olarak sıralanmıştır. Lee, Cheung ve Thadani (2012) ise, sosyal medyanın aşırı düzeyde kullanımının gençlerin hayatında psikolojik, sosyal ve okul/üniversite bağlantılı problemler yaratabileceğini ortaya koymuştur. Bunun yanında, yetişkin akıllı telefon kullanıcılarının takıntı derecesindeki sosyal medya kullanımlarının giderek artan bir ruh sağlığı

sorunu olduğu yönünde ampirik kanıtlar da bulunmaktadır (Van Rooij ve Schoenmakers, 2010; Pantic, 2014; Ryan ve diğerleri, 2014). 2017 yılında İtalya’da sosyal medya kullanıcıları üzerinde yapılan bir araştırmada ise, katılımcıların %67’sinin çevrim içi ağlara bağlı olmadıklarında “bir şeyleri kaçırdıkları” korkusu yaşadıkları, %66’sının sosyal medyada fazla zaman geçirdiklerinde uyku problemi yaşadıkları, %50’sinin hayat kalitelerinde düşüş olduğu ve %25’inin e-postalarını ya da Facebook mesaj kutularını kontrol etmediklerinde huzursuz oldukları sonucu ortaya çıkmıştır (Statista, 2019).

Son zamanlarda sosyal medya ve sosyal medyanın insan yaşamı üzerindeki etkilerini ele alan çalışmalar yapılmaktadır. Ancak yapılan çalışmaların daha çok üniversite öğrencilerine yönelik nicel araştırmaların yapıldığı göz önüne alındığında mevcut çalışmada ortaöğretim öğrencilerine yönelik nitel yöntem ile yapılan bir çalışma olması açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öte yandan, çalışmanın öğrencilerin sosyal medya ile ilgili deneyim ve düşünceleri ile ilgili yapılacak çalışmalara, alan çalışmacılarına, eğitim politika yapıcılarına, ebeveyn ve öğretmenlere önemli katkılar sunacağı düşünülmektedir. Belirtilen sebepler sonucunda, bu mevcut araştırma ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya ile ilgili tanımlamaları, sosyal medya yaşantı durumları, sosyal medya hakkındaki algı ve yaşantılarını araştırmak ve alana katkı sunmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya deneyimleri ve sosyal medya ile ilgili düşüncelerinin incelenmiştir. Çalışma nitel araştırma çerçevesinde fenomenolojik desen temelinde yapılmış bir çalışmadır. Fenomenolojik desen, her hangi bir konu/olgu/kavram ele alınarak detaylı veri almak için katılımcıların görüş ve yaşantılarının ele alındığı nitel çalışma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Fenomenolojik desen kapsamında veriler içerik analizi ile sınıflandırılır. Öncelikle kavramsal çerçeve içerisinde verilerin araştırma olgusunu açıklayabilecek bir şekilde temaların belirlenmesine çalışılır. Daha sonra ulaşılan veriler tablo veya şekillerle betimlenerek aktarılır. Son olarak, çalışmada katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılara yer vererek veriler desteklenmeye çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Nitel çalışmaların temel amacı araştırılacak konu veya durumu derinlemesine incelemektir (Creswell, 2014). Bununla birlikte, nitel çalışmaların bazı avantaj ve dezavantajları da olduğu söylenebilir. Araştırma konusu ile ilgili detaylı bilgiye ulaşılması ve verilerin birincil kaynaktan alınması nitel çalışmaların olumlu yönü olarak ele alınırken, çalışmanın güvenilirliği ve geçerliliğinin sağlanması ve test edilmesi konusunda bazı zorlukların yaşanması da nitel çalışmaların olumsuz yönü olarak değerlendirilmektedir (Balcı, 2008). Bu bağlamda, nitel çalışmalarda güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarının titizlikle yapılması ve gerekli şartların sağlanması çalışmanın niteliği açısından etkili olduğu söylenebilir. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım deneyimleri ve sosyal medya ile ilgili düşüncelerinin ele alındığı bu çalışmada, araştırmacının hazırladığı mülakat soruları ile verilere ulaşmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar alınmaya çalışılmıştır.

- 1- Sosyal Medyayı nasıl tanımlıyorsunuz?
- 2- Günlük kaç saat sosyal medya kullanıyorsunuz?
- 3- Sosyal medyayı kullanım amacınız nedir?
- 4- Sosyal medyanın size katkıları nelerdir?
- 5- Sosyal medyayı kullanma ile ilgili önerileriniz nelerdir?

Çalışma Grubu

Çalışmada görüşlerine başvurulacak kişiler 2022-2023 eğitim öğretim yılında Orta Karadeniz bölgesinde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada görüşlerine başvurulacak katılımcılar araştırmacının çalışmış olduğu bölgedeki okullarda öğrenim gören öğrenciler olmaları nedeniyle araştırmada kullanılan örnekleme yöntemi amaca yönelik örneklem türüdür. Kolay uygulanabilen ve ulaşılabilir örnekleme türü çalışmada verilere ulaşılması

konusunda araştırmacılara emek, zaman ve ekonomiklik konusunda kolaylık sağlayan ve verilere ulaşılması, verilerin toplanması ve verilerin değerlendirilmesinde kolaylık sağladığı için nitel çalışmalarda sık kullanılan bir örneklendirme biçimidir (Yıldırım ve şimşek, 2016). Mevcut çalışmada katılımcıları Orta Karadeniz bölgesinde ayrı sınıflardaki öğrenim sürecinde olan ve çalışmaya istekli ve gönüllü olarak katılan 5'i kız ve 5'i erkek olmak üzere 10 katılımcıdan oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soru formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşme öncesinde, görüşmenin yapılacağı yer ve zaman araştırmacı ve katılımcı ile birlikte belirlenmiştir. Görüşmede kullanılacak form iki farklı kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk kısmı katılımcının yaşı, cinsiyeti, okul türü ve sınıf düzeyi ile ilgili sorulardan, ikinci bölümü ise çalışmanın amacına yönelik sosyal medya ile ilgili beş açık sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu hazırlanmadan önce alanyazında sosyal medya kavramı/olgusu ile ilgili yapılan alışmalar (Akyazı ve Tutgun-Ünal, 2013; Balcı ve Gölcü, 2013; Berkup, 2014; am ve İşbulan, 2012; Deniz ve Tutgun-Ünal, 2019; Kırık, Arslan, etinkaya ve Gül, 2015) ele alındığı söylenebilir. Sonrasında hazırlanan görüşme formu öncelikle çalışmanın amacına uygunluğunu ve soruların katılımcıların gelişim seviyelerine uygunluğunu incelemek için PDR bölümünde görev yapan iki alan uzmanına gönderilmiş, alan uzmanlarından formun kullanılabilmeğine dair olumlu dönüt alınmıştır. Son olarak formun dil redaksiyonu için dil alanında uzman öğretmenin incelenmesinden geçtikten sonra tamamlanmıştır. Bu çalışmalardan sonra farklı sınıf düzeyinde öğrenim gören iki ğrenci üzerinden hazırlanan mülakat form çalışmasının pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Pilot alışma uygulamasının sonucunda veri toplamak için hazırlanan aracın öğrenciler tarafından kolayca anlaşılır olduğu ve öğrencilerin çalışmanın amacına uygun ve kolaylıkla sorulara cevaplar verdiği görüldükten sonra, böylece form son haline getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Ortaöğretim ğrencilerinin sosyal medya ile ilgili düşüncelerini incelemeyi amaçlayan çalışmayı yapmak için öncelikle çalışmanın yapılacağı kurumların idaresi ile iletişime geçilmiştir. Okulların idaresine çalışmanın amacı ve içeriği anlatılmıştır. Okul idarelerinin çalışmayı okullarında yapmak için onayı alındıktan sonra okul rehberlik servisi aracılığıyla araştırmacıya ulaşabileceği iletişim bilgilerinin ve çalışmanın içeriği hakkında bilgilerin olduğu bir broşür rehberlik servisi ilan panosuna asılmıştır. Bu aramada iletişim süreci olarak bir haftalık zaman dilimi tanınmıştır. Bu sürede çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyen her sınıf düzeyinden öğrencinin olmasına dikkat edilerek ilk başvuran öğrenciden başlayarak toplamda 10 katılımcı ğrenci belirlenmiştir. Katılımcı ğrenciler belirlendikten sonra, katılımcılarla bir görüşme yapılarak çalışmanın amacı ve içeriği hakkında ve veri toplama sürecinde dikkat edilmesi gereken kurallar (gizlilik, gönüllülük, çalışmadan çekilme hakkının olduğu vb.) hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra da katılımcıların velileri ile kısmen yüz yüze kesmen de telefonla görüşülerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Velilerden yazılı veli bilgilendirme ve öğrencisinin araştırmaya katılım onayını aldıktan sonra Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 07.12.2022 tarihinde E-33490967-044-237358 sayılı etik kurul onayı alınmıştır. Görüşme süreci öğrencilerin derslerinin olmadığı kendilerini rahat hissettikleri zaman diliminde yapılmıştır. Görüşmeler bireysel olarak okul veli görüşme odasında yapılmıştır. Görüşmelere ğrencinin kabulü ile ses kayıt altına alınmıştır. Kayıtlar etik kurallar gereği veriler analiz edildikten sonra silinmiştir. Görüşmelerde katılımcının kendisini rahat hissedebileceği bir ortamda oluşturulmuştur. Görüşmeler ortalama 35-45 dakika kadar sürüp, bütün görüşmeler yaklaşık 600 dk. kadar sürmüştür.

Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizi öncelikle görüşme esnasında kullanılan ses kayıtları ve görüşmelerin yazılı kopyaları temel alınarak yapılmıştır. Bu çalışmada verilerin analiz edilmesinde nitel çalışmalarda sıkça kullanılan içerik analizi (Ekiz, 2013) kullanılmıştır. İçerik analizi elde edilen yazılı ve sözlü verilerin derlenmesi, toparlanması, özetlenmesi, raporlaştırılması ve en sonunda verilerin farklı temalar altında sınıflandırma süreci ve sıklık düzeyinin belirlenmesi olarak tanımlanmaktadır (Arık, 1998). Katılımcıların temalar kapsamında verdikleri cevaplar tablolar şeklinde ele alınmıştır. Son olarak katılımcıların ilgili temaya ilişkin görüşlerine doğrudan yer verilerek tablolardaki veriler desteklenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Bir çalışmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması bilimsel bir özellik kazanmasında en önemli çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu nedenle, nitel çalışmalarda geçerliliğin ve güvenilirliğin yeterli düzeyde olması için araştırmanın yönteminin seçilme nedeni ve yöntemin uygulanma sürecinin detaylandırılması önerilmektedir. Ayrıca, veri toplama süreci basamaklarının detaylandırılması ve örneklem gurubunun seçilmesi ile ilgili sürecin belli bir sistematik (nitel araştırma sistematiği) ile yapılması ve her bir süreçte gerekli açıklamaların yapılması önerilmektedir (Morrow, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu yönden çalışmadan kullanılan modelin belirlenmesinde, veri toplama süreci boyunca ve veriler toplandıktan sonra analiz edilmesi gibi bütün aşamalarda gerekli izinlerin alınmış, ilgili kişi veya kurumlar bilgilendirilmiştir. Ayrıca araştırmanın bütün aşamalarında gönüllülük ve gizlilik ilkesine uyulmuştur. Öte yandan nitel çalışmalarda veri toplama aracının çalışmanın amacına uygun hazırlanması geçerlilik için önemli görülmektedir (Eisenhart ve Hove, 1992). Ayrıca, hazırlanan veri toplama aracı verilerin geçerliliğini arttırması ile ilgili uzman görüşünün alınması (Yıldırım ve Şimşek, 2016), alanda çalışanların görüşlerinin alınması ve değerlendirmeci görüşlerinin alınmasının (Maxwell, 1992) önemli olduğu bilinmektedir. Veri toplamak aracının hazırlanırken hem uzman görüşünden yararlanılmış hem de alan çalışanlarının görüşlerine başvurulmuştur.

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması kadar, verilerin tutarlı ve anlaşılır bir şekilde raporlaştırılması ve sunulması da araştırmanın güvenilirliğini etkilemektedir (Merriam, 2009). Bu bağlamda, verilerin elde edilmesi süreci, kodlamaların nasıl yapıldığı ve temaların nasıl oluştuğu açık bir şekilde detaylandırılmıştır. Ayrıca, elde edilen veriler ile tutarlı bir şekilde alıntılara yer verilmesi Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından önerilmektedir. Bu nedenle veriler ışığında elde edilen temaları destekleyecek öğrenci görüşlerine doğrudan yer verilerek veriler desteklenmeye çalışılmıştır.

Etik Kurallara Uygunluk

Çalışmanın veri toplama sürecinden önce hem katılımcılar hem de veliler araştırma konusunda bilgilendirme çalışması yapılarak yazılı onayları alınmıştır. Çalışmanın bütün süreçlerinde gönüllülük ve gizlilik ilkeleri başta olmak üzere etik kurallar çerçevesinde dikkat edilmiştir. Çalışma için bir devlet üniversitesinin Etik Kurulu'ndan 07.12.2022 tarihinde E-33490967-044-237358 sayılı etik kurul onayı alınarak çalışma sürdürülmüştür. Çalışmanın bütün aşamalarında Amerikan Psikoloji Birliği (APA) ve Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği (ERA) tarafından önerilen etik süreçlere uyulmuştur. Katılımcılara ilişkin tanımlayıcı (Ad, Soyad, T.C. no vb.) herhangi bir bilgi toplanmamıştır. Katılımcıların kendilerine bir rumuz (kişisel tanımlayıcı isim) vermeleri istenmiştir ve araştırmanın herhangi bir safhasında istemeleri halinde koşulsuz çalışmadan ayrılacakları katılımcılara söylenmiştir. Katılımcıların "K1, K2, K3,..." şeklinde temsil edilecek şekilde kodlanmıştır. Katılımcıların kişisel mahremiyeti, itibarı ve hakları güvence altına alınmıştır. Araştırma, katılımcı öğrenciler için herhangi bir risk taşımamaktadır. Analiz ve raporlama sürecinde şeffaflık ilkesine harfiyen uyulmuştur ve yayın etiğine uygun olarak sorumlu ve nitelikli bir yayın yapmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde katılımcıların sosyal medya ile ilgili düşünceleri sunulmaktadır. Katılımcıların “Sosyal medyayı nasıl tanımlıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların sosyal medya kavramını tanımlamaları

Kategori	Kodlar	f
Bireysel etmenler (f=30)	Sosyal medya bilgiye ulaşmaktır (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10)	10
	Sosyal medya özgürlüktür. (K1, K3, K6, K7, K8, K9)	6
	Sosyal medya yenilikleri öğrenmektir. (K1, K2, K3, K5, K6, K8, K10)	7
	Sosyal medya birçok dokümana ulaşmaktır. (K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9)	7
Sosyal etmenler (f=24)	Sosyal medya başkaları ile iletişim kurmak, erişim sağlamaktır. (K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10)	9
	Sosyal medya paylaşmaktır. (K1, K2, K3, K5, K6, K8, K9, K10)	8
	Sosyal medya ortak yaşam sağlamaktır (K1, K2, K4, K6, K7, K9, K10)	7

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların sosyal medya kavramını iki kategoride tanımladıkları görülmektedir. Katılımcıların bir kısmı sosyal medya kavramını bireysel etmenler (f=30) kategorisi altında tanımlamaya çalışırken, bir kısmı da sosyal medya kavramını sosyal etmenler (f=24) kategorisi altında tanımlamaya çalıştığı görülmektedir.

Bireysel etmenler kategorisi kapsamında çalışmaya katılan öğrencilerin; sosyal medya kavramını, sosyal medya bilgiye ulaşmaktır (f=10), sosyal medya özgürlüktür (f=6), sosyal medya yenilikleri öğrenmek (f=7) ve sosyal medya birçok dokümana ulaşılabilirliktir (f=7) şeklinde tanımlamışlardır. Aşağıda sosyal medya kavramını bireysel etmenler kategorisi çerçevesinde tanımlayan katılımcı görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

“Sosyal medya benim için çok önemli bir kaynaktır. Bireyler sosyal medya aracılığıyla kendilerini geliştirebilen birçok yeni ve farklı bilgiye, birçok dokümana ulaşabildiğini düşünüyorum. Ek olarak benim için sosyal medya bir özgürlük alanıdır. Çünkü; kendimi başkalarının yanında rahat hissedemiyorum. Bunun yerine sosyal medyada kendimi daha rahat hissediyorum.”(K6).

“Sosyal medya benim yalnız olduğumda sığındığım dünyamdır. Çoğu zaman kendimi sosyal medyadan ayrı düşünemiyorum. Hayatımda bana gerekli olan veya hayatımda yer alan birçok bilginin sosyal medya kaynaklı olduğunu söyleyebilirim. Buradan hareketle sosyal medyayı bilgi kaynağı olarak görüyorum. Aynı zamanda bilgi edinmenin yanında karşılaştığım bazı problemlerin çözümünü ya da hayatta işlevsel yeni bilgileri sosyal medya da öğrenebildiğimi söyleyebilirim. Son olarak sosyal medyada kendimi yaşamın birçok kaydından uzaklaştığımı düşünüyorum. Bu durum beni mutlu ediyor.”(K1).

“Sosyal medya çok geniş bir alan olduğu için tanımlanmasının zor bir kavram olduğunu düşünüyorum. Genel olarak bir tanım yapılması gerekirse şöyle diyebilirim. Sosyal medya özgür bir alan olarak, bireyin kendisi için ihtiyaç hissettiği ve eğlenmek amacı ile farklı bilgilere veya paylaşımlara ulaşmak için kullandığı bir alandır.”(K7).

Sosyal etmenler kategorisi kapsamında çalışmaya katılan öğrencilerin; sosyal medya kavramını, sosyal medya başkaları ile iletişim kurmak, erişim sağlamak (f=9), sosyal medya

paylaşmaktır ($f=8$) ve sosyal medya ortak yaşam sağlamaktır ($f=7$) şeklinde tanımlamışlardır. Aşağıda sosyal medya kavramını sosyal etmenler kategorisi çerçevesinde tanımlayan katılımcı görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

“Sosyal medya bence sosyalliğin mekân (yer) ile olan bağını aşır, sınırsız bir alanda iletişime geçme, paylaşımında bulunma alanıdır. Sosyal medya sınırsız sayıda kişinin ortak bir paylaşım alanı sağlayan bir yaşam alanıdır.”(K2).

“Sosyal medya öncelikle sosyal bir paylaşım alanıdır. İnsanın başka insanlarla iletişim kurma, onlarla karşılıklı erişim ve paylaşımların sağlandığı alandır. Böylece insanlar kendilerinde olanı başkalarıyla paylaştığı, başkalarında olanı da kendilerine aldığı bir yaşam alanıdır.”(K9).

“Sosyal medya günümüzde yaygın olarak kullanılan bir iletişim alanıdır. Ortak paylaşım alanıdır. İnsanlar internet aracılığıyla hızlı ve yaygın iletişim kurma alanıdır.”(K7).

Katılımcıların sosyal medya kavramını tanımlamalarına bakıldığında genellikle sosyal medyayı başkalarıyla iletişim kurma alanı, bilgiye ve dokümanlara ulaşabilme, paylaşma alanı, özgür bir alan ve ortak bir yaşam alanı olarak tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir.

Katılımcıların “Günlük kaç saat sosyal medya kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların günlük sosyal medya kullanım süreleri

Kullanım Süresi (saat)	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	Frekans
5	✓				✓						2
6				✓		✓	✓				3
7		✓							✓		2
8			✓								1
9								✓		✓	2

Tablo 2 incelendiğinde, katılımcıların günlük sosyal medya kullanım sürelerinin 5 saat ($f=2$), 6 saat ($f=3$), 7 saat ($f=2$), 8 saat ($f=1$) ve 9 saat ($f=2$) olduğu görülmektedir. Katılımcıların günlük 5 ile 9 saat arasında sosyal medya kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların günlük sosyal medya kullanım süreleri ile ilgili görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

“Sosyal medyada geçen süreyi net olarak söylemem mümkün değil, ancak her gün çok rahat olarak sekiz saat günde sosyal medyada gezindiğim oluyor diyebilirim.”(K3).

“Sosyal medyada ortalama günde altı saat gibi bir zaman dilimi geçirdiğimi düşünüyorum.”(K4).

“Günden güne sosyal medyada geçirdiğim zaman değişse de genel olarak çok rahat bir şekilde günde dokuz saate yakın bir süreyi sosyal medyada geçiriyorum.”(K8).

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında günün büyük bir bölümünü sosyal medyada geçirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların “Günlük kaç saat sosyal medya kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların sosyal medya kullanım amaçları

Katılımcılar	İletişim Kurmak	Eğlence	Gündemi takip etmek	Mesajlaşmak	Bilgiye ulaşmak	Video izlemek	Müzik dinlemek	Boş zamanı değerlendirmek	İnsanlara ulaşmak	Haber takip etme	Paylaşımında bulunmak
K1	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
K2	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
K3	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓
K4	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
K5	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
K6	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
K7	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓
K8	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
K9	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓
K10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓
Frekans	10	9	8	8	10	9	6	9	6	5	10

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların tamamının ($f=10$) sosyal medya kullanma amaçlarının iletişim kurmak, bilgiye ulaşmak ve paylaşımında bulunmak olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Katılımcıların tamamına yakını ($f=9$) sosyal medya kullanım amacını eğlence, video izlemek ve boş zamanını değerlendirmek olarak ifade ederken, katılımcıların büyük bir kısmı da ($f=8$) gündemi takip etmek ve mesajlaşmak için sosyal medyayı kullandığını ifade ettikleri görülmektedir. Ayrıca, katılımcıların müzik dinlemek ($f=6$), insanlara ulaşmak ($f=6$) ve haber takip etmek ($f=5$) için sosyal medyayı kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların günlük sosyal medya kullanım süreleri ile ilgili görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

“Sosyal medyayı birçok amaç için kullandığımı söyleyebilirim. Bunların başında iletişim, ihtiyaç duyduğum bilgiye ulaşmak, farklı paylaşımlarda bulunmak, hoşça vakit geçirmek için eğlenceli uğraşlar yapmak, müzik dinlemek, video izlemek gibi. Ayrıca, boş zamanlarımı, gündemi takip etmek, ulaşmak istediğim insanlara ulaşmak, vb. amaçlarla sosyal medyayı kullanırım.”(K5).

“İletişim, bilgilenmek, paylaşım, etkileşim, eğlenceli video izlemek ve müzik dinlemek, olup biteni öğrenmek, arkadaşlarla mesajlaşmak sosyal medyayı kullanım amaçlarından bir kısmı olarak söyleyebilirim.”(K10).

“Ben sosyal medyayı genel olarak iletişim kurmak, paylaşımlarda bulunmak, hoşça vakit geçirmek, ilginç bilgilere ulaşmak, ders videoları veya ilginç videoları izlemek, vakit geçirmek, olan biten hakkında bilgi edinmek için kullanırım” (K3).

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında sosyal medya kullanma amaçlarını iletişim, paylaşım, bilgiye ulaşma ve hoşça vakit geçirmek için davranımlarda bulunma gibi amaçlarının olduğu görülmektedir.

Katılımcıların “Sosyal medyanın size katkıları nelerdir ?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Sosyal medyanın katkıları

Katılımcılar	Bilgilendirme	Arkadaş edinme	Kendini ifade etme	Dönüt alma	Tartışma	Eğitim-öğrenme	Eleştirel düşünce	Farklı bakış açısı	Yansıtıcı düşünce	Yaratıcı düşünce	Kişisel gelişim
K1	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
K2	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓
K3	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓	✓
K4	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
K5	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
K6	✓		✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓
K7	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓		✓
K8	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	
K9	✓	✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓
K10	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓
Frekans	10	8	9	7	6	8	8	10	8	7	8

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların tamamının ($f=10$) sosyal medyanın katkısını bilgilendirme ve farklı bakış açısı kazanmayı ifade ettikleri görülmektedir. Daha sonra sırasıyla katılımcıların sosyal medyanın katkısını kendilerini ifade etme ($f=9$), eğitim-öğrenme ($f=9$), arkadaş edinme ($f=8$), eleştirel düşünme ($f=8$), yansıtıcı düşünce ($f=8$), kişisel gelişim ($f=8$), dönüt alma ($f=7$), yansıtıcı düşünce ($f=7$) ve tartışma ($f=6$) şeklinde ifade ettikleri görülmektedir. Aşağıda katılımcıların günlük sosyal medya katkıları ile ilgili görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

“Sosyal medya hayatımın önemli bir bölümünü etkilediğini söyleyebilirim. En önemli katkısı birçok konu hakkında bilgi edinebiliyorum, farklı şeyleri öğrenebiliyorum. Arkadaşlık edindiğin bir alan ve kendimi ifade ettiğim bir platform olarak değerlendirebilirim. Paylaşımlar yapıyorum ve paylaşımlara yönelik değerlendirmelerde bulunuyorum. Böylece müthiş bir dönüt değerlendirme süreci oluyor. Bu durumda bende yaratıcı düşünce, eleştirel düşünce, yansıtıcı düşünce ve en önemlisi farklı açıdan bakma becerimin geliştiğini söyleyebilirim. Son olarak kişisel gelişim alanında da sosyal medyanın bana önemli katkıları olduğunu düşünüyorum.”(K2).

“Sosyal medyanın bana katkılarını söyle sıralayabilirim. Öncelikle bilgi edinme, sonrasında duygu düşüncelerimi ifade etme, karşılıklı dönütler, etkileşimler ve bu sürecin bana yaratıcı, yansıtıcı düşünme becerisi kazandırdığını söyleyebilirim. Sosyal medya aracılığıyla ulaştığım dokümanlar veya görüşler bana farklı düşünme becerisi de kazandırıyor. Sosyal medyanın kişisel anlamda bana çok şeyler kazandırdığını düşünüyorum.”(K4).

“Ben sosyal medya aracılığıyla çok sayıda arkadaş edindim. Böylece tanıştığım arkadaşların paylaştıkları sayesinde çok sayıda bilgi, video ve birçok kaynağa ulaştığımı düşünüyorum. Paylaşımları değerlendirme ve tartışma bana yansıtıcı düşünce ve farklı açılardan bakabilme açısını kazandırdığını düşünüyorum. Bu durumun başta eğitim öğretim olmak üzere bir kişisel anlamda katkı sağladığını düşünüyorum.”(K9).

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında genellikle sosyal medyanın kendilerini bilgilendirme, paylaşma ve paylaşımların farklı yönlerden olumlu yönde etkilediğini ifade ettikleri görülmektedir.

Katılımcıların “Sosyal medyayı kullanma ile ilgili önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo. 5. Katılımcıların sosyal medya kullanımı ile ilgili önerileri

Katılımcı	Sosyal medya ile ilgili önerileri
K1	Sosyal medya kullanımında seçici olmanın önemli olduğunu düşünüyorum. Çünkü; sosyal medyada çok sayıda paylaşımlar var. Bu konuda seçici olmanın gerekli olduğunu düşünüyorum.
K2	Medya okuryazarlığı hakkında gerekli eğitimlerin yaygınlaştırılması gerektiğini düşünüyorum.
K3	Sosyal medya hakkında başta okul ve aile olmak üzere birçok yaşam alanında eğitimlerin verilmesi ve kullanıcıların sosyal medya kullanımı ile ilgili bilinçlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.
K4	Sosyal medyanın etkisini kabullenmek ve bilinçli kullanılması için gerekli önleyici çalışmaların yapılması.
K5	Sosyal medya kullanımında mümkün olduğu kadar açık ve güvenli iletişim araçlarının kullanılması yönünde bilgilendirici çalışmaların yapılması.
K6	Sosyal medyanın faydalarının yanında olası zararlarının da farkında olunması ve bu konuda kullanıcıları bilgilendirmelerin yapılması gerekir.
K7	Sosyal medyadaki gelişmeleri takip etmek ve içeriğin kullanıcıların gelişim seviyesine uygunluğunun belirlenmesi.
K8	Sosyal medya kullanımı konusunda etik kurallara dikkat edilmesi ve kullanıcılar için rol model olmaya çalışmak.
K9	Kullanıcıların sosyal medya kullanımında olumsuz söylem, davranım ve paylaşımlardan uzak durma, daha çok olumlu paylaşım ve davranımlarda bulunmasına yönlendirmeye yönelik çalışmalar yapmak.
K10	Paylaşımlardaki bilgiyi teyit ettirmeden kullanmamak ve bilgiyi paylaşmamak gerekir. Sosyal medyada bazı ilke ve kuralları belirleyip ona göre davranmak.

Katılımcıların sosyal medya kullanımı ile ilgili önerilerine bakıldığında, sosyal medya kullanıcıların seçici olmaları, etik kurallara uygun davranma, pozitif paylaşımlarda bulunma, paylaşımların teyit edilmesi ve kullanıcıların sosyal medya kullanımı ile ilgili bilgilenmenin önemi üzerinde durdukları söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada orta öğretim öğrencilerinin sosyal medya kullanım deneyimleri ve sosyal medya ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda, katılımcılara öncelikle sosyal medya kavramını nasıl tanımladıkları sorulmuş ve katılımcıların sosyal medya kavramını bireysel etmenler ve sosyal etmenler olmak üzere iki kategoride tanımladıkları görülmüştür. Bireysel etmenler kategorisinde katılımcılar sosyal medyayı bilgiye ulaşmak, özgürlük, yenilikleri öğrenmek ve farklı dokümanlara ulaşmak olarak tanımladığı görülmüştür. Öte yandan, katılımcılar sosyal etmenler kapsamında sosyal medya kavramını iletişim kurmak, erişim sağlamak, paylaşmak ve ortak yaşam sağlamak şeklinde tanımladıkları görülmüştür. Mevcut araştırmanın verileri alan yazında birçok (Avcı ve Aşkar, 2012; Chandra ve Chalmers, 2010; Filiz, Erol, Dönmez ve Kurt, 2014; Hew ve Cheung, 2013; Karaman, Yıldırım ve Kaban, 2008; Pfeil, Arjan ve Zaphiris, 2009; Sağır ve Eraslan, 2019; Süer, Sezgin ve Oral, 2017) araştırmanın sonuçları ile örtüştüğü görülmüştür.

Araştırmada katılımcıların günlük kaç saat sosyal medya kullandıklarına yönelik sorulan soruya günlük beş ile dokuz saat sosyal medya kullanıldığına yönelik veriye ulaşılmıştır. Ulaşılan veri sonucu alanyazında birçok araştırma (Boulos, Maramba ve Wheeler, 2006; Chandra ve Chalmers, 2010; Godwin-Jones, 2003; Hew ve Cheung, 2013; Kuyucu, 2017; Tutgun-Ünal ve Deniz, 2020) tarafından desteklendiği söylenebilir. Latif ve Serbest'in (2014) yaptığı çalışmada mevcut çalışmanın

verilerinden farklı olarak katılımcıların ortalama iki ile üç saat sosyal medya kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların günlük beklenenin üzerinde sosyal medya kullanmaları içinde buldukları gelişim dönemi öğrenim kademesi ile açıklanabilir.

Araştırmada katılımcıların sosyal medya kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik soruya katılımcılar iletişim kurmak, bilgiye ulaşmak, paylaşımında bulunmak, video izlemek, boş zamanını değerlendirmek, eğlenmek, gündemi takip etmek, mesajlaşmak, müzik dinlemek, insanlara ulaşmak ve haber takip etmek amacına yönelik sosyal medyayı kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Mevcut çalışmada ulaşılan sonuçlar alan yazında birçok (Kaplan ve Haenlein, 2010; Solmaz, Tekin, Herzem ve Demir, 2013; Tess, 2013; Usluel ve Mazman, 2009; Wheeler ve Wheeler, 2009) çalışmanın verileri ile desteklenmektedir. Buna rağmen bazı araştırmalarda (Akyazı ve Tutgun-Ünal, 2013; Dyke, Haynes ve Ferguson, 2007; Karal ve Kokoç, 2010; Özdemir, 2017; Süer, Sezgin ve Oral, 2017; Wilson, Fornasier ve White, 2010; Yılmazsoy ve Kahraman, 2017). Mevcut çalışmanın verilerine ek olarak sosyal medya kullanım amaçları eğitim (Aydın, 2016), tanışma (Boulianne, 2015), haber edinme (Aydın, 2016; Chen ve Kim, 2013) ve oyun (Floros ve Siomos, 2013) gibi amaçlar için sosyal medya kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma verilerinin farklılık göstermesi katılımcıların gelişim seviyelerinden kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırmada katılımcılara sosyal medyayı kullanmanın kendilerine ne tür katkı sağladığı sorulmuştur. Araştırma sorusuna katılımcılar sosyal medya kullanmanın bilgilendirme, arkadaş edinme, kendini ifade etme, dönüt alma, tartışma becerisini geliştirme, eğitim ve öğretim, kişisel gelişim alanına, eleştirel düşünce, yansıtıcı düşünce, yaratıcı düşünce becerilerine ve farklı açılardan olaylara bakabilme becerilerine katkısı olduğuna dair verilere ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler alan yazında birçok araştırmacının (Akyazı, Tutkun-Ünal, 2013; Deniz ve Tutkun-Ünal, 2019; Dinçer ve Kiliç, 2019; Johnson, 2011; Karal ve Kokoç, 2010; Koçer, 2012; Kuss ve Griffiths, 2011; Shao, 2009) verileri ile örtüştüğü görülmüştür. Araştırma verileri Akın'ın (2017) Türkiye'deki gençlerin sosyal medya kullanımı ile ilgili yaptığı araştırmanın verileri ile uyumluluk gösterirken, Küçükali'nin (2016) üniversite öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmada sosyal medya kullanımının zaman kaybına neden olması ve internet bağımlılığı gibi istenilmeyen davranışlara neden olduğu verileri ile uyumluluk göstermediği görülmüştür. Bu çalışmada katılımcıların sosyal medyayı yaşamın birçok farklı alanında kullandıklarına dair verilere ulaşılması çalışmaya ayırt edici bir özellik kazandırdığı düşünülmektedir.

Son olarak katılımcıların sosyal medya kullanımı ile ilgili önerileri ile ilgili soru sorulmuştur. Katılımcıların sosyal medya kullanımı ile ilgili daha çok etik kurallar, seçici davranma, gerekli bilgilerin alınması, sosyal medyanın bilinçli kullanılması, güvenli kaynakların kullanılması ve sosyal medya kullanırken olumlu söylem ve davranımlarda bulunma ile ilgili önerilerde buldukları görülmüştür. Katılımcıların sosyal medya kullanımı hakkındaki önerilere yönelik elde edilen verilerin alanyazında birçok araştırma (Akyazı ve Tutgun-Ünal, 2013; Balcı ve Gölcü, 2013; Berkup, 2014; Çam ve İşbulan, 2012; Deniz ve Tutgun-Ünal, 2019; Kırık, Arslan, Çetinkaya ve Gül, 2015) sonuçları ile örtüştüğü görülmektedir.

Sosyal medyanın gençler arasında hızla yaygınlaştığı ve gençlerin dijital yerliler olarak tanımlandığı günümüzde sosyal medya kullanımı ile çalışmaların önem arz ettiği söylenebilir. Mevcut çalışmanın verileri ele alındığında ortaöğretim öğrencilerini yaşamlarında sosyal medyanın önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu bağlamda öğrencilerin yaşamlarının büyük bir bölümünü geçirmiş oldukları okullar başta olmak üzere aile ve diğer yaşam alanlarında sosyal medyayı güvenli bir şekilde kullanmalarına hizmet edebilecek çalışmalar yapılabilir. Çalışmanın verilerine eğitim sistemi içerisinde sosyal medya kullanımı ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Okul rehberlik servislerinde sosyal medya temalı psikososyal çalışmaları yapılabilir. Okul ilan panoları ve rehberlik servisi panolarında öğrencilerin sosyal medya kullanımları ile ilgili broşür ve bilgilendirici resim ve yazılar kullanılabilir. Ayrıca, öğrenci, veli öğretmen ve diğer eğitim paydaşlarına yönelik sosyal medya kullanımı ile ilgili seminerler düzenlenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği Beyanı

Araştırma için Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 07.12.2022 tarihinde E-33490967-044-237358 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Akın, M. (2017). A research on the impacts of the young people's Internet addiction levels and their social media preferences. *International Review of Management and Marketing*, 7(2), 256-262.
- Akyazı, E. & Tutgun-Ünal, A. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal TR*, 3(6), 1-24.
- Andreassen, C. S., Torsheim, T., & Pallesen, S. (2014). Predictors of use of social network sites at work- a specific type of cyberloafing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(4), 906-921.
- Arık, İ. A. (1998). Psikolojide bilimsel yöntem. Ankara: Çantay Kitabevi.
- Arkün, S. (2011). *Fakülte - okul işbirliği için sosyal medya tabanlı bir modelin geliştirilmesi: Okul uygulamaları örneği*. (Yayınlanmamış doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Avcı, Ü., & Aşkar, P. (2012). The comparison of the opinions of the university students on the usage of Blog and Wiki for their courses. *Educational Technology & Society*, 15 (2), 194-205.
- Aydın, İ. E. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımları üzerine bir araştırma: Anadolu Üniversitesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35, 373-386.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, Ş., & Gölcü, A. (2013). Facebook addiction among university students in Turkey: Selçuk University example. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 34, 255-278.
- Berkup, S. B. (2014). Working with generations X and Y in generation Z period: Management of different generations in business life. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(19), 218-229.
- Boulianne, S. (2015). Social media use and participation: A meta-analysis of current research. *Information, Communication & Society*, 18(5), 524-538.
- Boulos, M. N. K., Maramba, I., & Wheeler S. (2006). Wikis, blogs and podcasts: A new generation of web-based tools for virtual collaborative clinical practice and education. *BMC Medical Education*, 6 (41). 125-146.
- Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- Chandra, V., & Chalmers, C. (2010). Blogs, wikis and podcasts: Collaborative knowledge building tools in a Design and Technology course. *Journal of Learning Design*, 3 (2), 35-49.
- Chen, H. T. & Kim, Y. (2013). Problematic use of social network sites: the interactive relationship between gratifications sought and privacy concerns. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 16, 806-812.

- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Çam, E. & İşbulan, O. (2012). A new addiction for teacher candidates: Social networks. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 11(3), 14-19.
- Çelik, M. (2017). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: Kültür Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma*. 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı. İstanbul Ticaret Üniversitesi, Halkla İlişkiler ve Reklamcılık Bölümü, İstanbul.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Genişletilmiş 3. Baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Davies, T. & Cranston, P. (2008). *Youth work and social networking: Interim report*. Leicester: National Youth Agency.
- Demirkaya, H. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının küresel ısınma kavramını algılamaları ve öğrenme stilleri: Fenomenografik bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8(1), 727-752.
- Deniz, L., & Tutgun Ünal, A. (2019). Sosyal medya çağında kuşakların sosyal medya kullanımı ve değerlerine yönelik bir dizi ölçek geliştirme çalışması. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1025-1057.
- Dinçer, N., & Kiliç, Z. (2019). An analysis of social media usage levels among students at school of physical education and sport in some variables. *Asian Journal of Education and Training*, 5(1), 146-150.
- Dyke M. V., Haynes C., & Ferguson M (2007). Bridging the divide: A public relations perspective on intergenerational communication. *Public Relations Quarterly*, 52(4), 19- 23.
- Eisenhart, M. A. & Howe, K. R. (1992). *Validity in educational research*. In M. LeCompte, W. Millroy, & J. Preissle (Eds.), *The handbook of qualitative research in education*. (pp. 642-680). San Diego: Academic Press.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Filiz, O., Erol, O., Dönmez, F. İ., & Kurt, A. A. (2014). BÖTE bölümü öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçları ile internet bağımlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 17-28.
- Floros, G. & Siomos, K. (2013). The relationship between optimal parenting, Internet addiction and motives for social networking in adolescence. *Psychiatry Research*, 209(3), 529-534.
- Godwin-Jones, R. (2003). Emerging technologies blogs and wikis: Environments for on-line collaboration. *Language Learning & Technology*, 7 (2), 12-16.
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2013). Use of Web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9, 47-64.
- Johnson, K. A. (2011). The effect of Twitter posts on students' perceptions of instructor credibility. *Learning, Media and Technology*, 36(1), 21- 38.

- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business Horizons* 53, 59-68.
- Karal, H., & Kokoç, M. (2010). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanım amaçlarını belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 1(3), 251-263.
- Karaman, S., Yıldırım, S., & Kaban, A. (2008). Öğrenme 2.0 yaygınlaşıyor: Web 2.0 uygulamalarının eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalar ve sonuçları. XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı'nda sunulmuştur, 22-23 Aralık 2008, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kırık, A. M., Arslan, A., Çetinkaya, A., & Gül, M. (2015). A quantitative research on the level of social media addiction among young people in Turkey. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, 3(3), 108-122.
- Koçer, M. (2012). Erciyes Üniversitesi öğrencilerinin İnternet ve sosyal medya kullanım alışkanlıkları. *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 18, 70-85.
- Korkmazgil, S. (2009). *How does blogging enhance pre-service English language teachers' reflectivity in practicum?* (Unpublished master's thesis), Middle East Technical University. Ankara.
- Köseoğlu, Ö. (2012). Sosyal ağ sitesi kullanıcılarının motivasyonları: Facebook üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(2), 58-81.
- Kuss, D. J. & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction – A review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8, 3528–3552.
- Kuyucu, M. (2017). Y kuşağı ve teknoloji: Y kuşağının iletişim teknolojilerini kullanım alışkanlıkları. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 5(2), 845–872.
- Küçükali, A. (2016). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanımı: Atatürk Üniversitesi örneği. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 7(13), 531-546.
- Latif, H., & Serbest, S. (2014). Türkiye'de 2000 kuşağı ve 2000 kuşağının iş ve çalışma anlayışı. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 132-163.
- Lee, Z. W., Cheung, C. M., & Thadani, D. R. (2012). An investigation into the problematic use of Facebook. *Proceedings of the 45th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3, 1768–1776.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and interpretation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of counseling psychology*, 52(2), 250-260.

- Özdemir, Ş. (2017). *Kuşaklar teorisine göre Türkiye'deki gençlerin medya kullanım alışkanlıkları ve İstanbul örneği*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Palfrey, J. & Gasser, U. (2008). Born digital: Understanding the first generation of digital natives. *Journal of counseling psychology*, 57(1), 157-169.
- Pantic, I. (2014). Online social networking and mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(10), 652-657.
- Pfeil, U., Arjan, R., & Zaphiris, P. (2009). Age differences in online social networking: A study of user profiles and the social capital divide among teenagers and older users in MySpace. *Computers in Human Behavior*, 25, 643-654.
- Punyanunt-Carter, N. M., De La Cruz, J. J., & Wrench, J. S. (2017). Investigating the relationships among college students' satisfaction, addiction, needs, communication apprehension, motives, and uses & gratifications with Snapchat. *Computers in Human Behavior*, 75, 870-875.
- Ryan, T., Chester, A., Reece, J., & Xenos, S. (2014). The uses and abuses of Facebook: A review of Facebook addiction. *Journal of behavioral addictions*, 3(3), 133-148.
- Sağır, A., & Eraslan, H. (2019). Akıllı telefonların gençlerin gündelik hayatlarına etkisi: Türkiye'de üniversite gençliği örneği. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 48-78.
- Shao, G. (2009). Understanding the appeal of user-generated media: a uses and gratification perspective. *Internet research*, 19(1), 7-25.
- Solmaz, B., Tekin, G., Herzem, Z., & Demir, M. (2013). İnternet ve sosyal medya kullanımı üzerine bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(4), 23-32.
- Statista. (2019). Negative effects of using social media according to Italian users in 2017. *Journal of behavioral addictions*, 1(2), 201-235.
- Süer, S., Sezgin, K. & Oral, B. (2017). Z kuşağındaki öğrencilerin internete ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor çalışması, *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(12), 190-203.
- Şahin, C. & Yağcı, M. (2017). Sosyal medya bağımlılığı ölçeği-yetişkin formu: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 523-538.
- Tektaş, N. (2014). Üniversite öğrencilerinin sosyal ağları kullanımlarına yönelik bir araştırma. *Tarih Okulu Dergisi*, 2, 25-37.
- Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 60-68.
- Tutgun-Ünal, A., & Deniz, L. (2020). Sosyal medya kuşaklarının sosyal medya kullanım seviyeleri ve tercihleri. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15 (22), 1289-1319.
- TÜİK, 2022. Türkiye İstatistik Kurumu. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>.

- Usluel, Y. K., & Mazman, S. G. (2009). Adoption of Web 2.0 tools in distance education. *International Journal of Human Sciences*, 6 (2), 89-98.
- Utz, S., Muscanell, N., & Khalid, C. (2015). Snapchat elicits more jealousy than Facebook: A comparison of Snapchat and Facebook use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(3), 141-146.
- Valkenburg, P.M. & Peter, J. (2011). Adolescents' online communication: an integrated model of its attraction, opportunities, and risks. *Journal of Adolescent Health*, 48, 121-127.
- Van Rooij, A. J., Schoenmakers, T. M., Van de Eijnden, R. J., & Van de Mheen, D. (2010). Compulsive Internet use: The role of online gaming and other Internet applications. *The Journal of Adolescent Health*, 47(1), 51-57.
- Wheeler, S., & Wheeler, D. (2009). Using wikis to promote quality learning in teacher training. *Learning, Media and Technology*, 34 (1), 1-10.
- Wilson, K., Fornasier, S., & White, K. M. (2010). Psychological predictors of young adults' use of social networking sites. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 13, 173-177.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmazsoy, B., & Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Facebook örneği, *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 9-20.

EXTENDED SUMMARY

Recently, studies have been carried out on social media and its effects on human life. However, considering that the studies conducted are mostly quantitative researches for university students, it is thought that the current study will contribute to the field in terms of being a study conducted with a qualitative method for secondary school students. On the other hand, it is thought that the study will make significant contributions to the studies to be conducted on the experiences and thoughts of students about social media, field researchers, education policy makers, parents and teachers. As a result of the stated reasons, this current research aims to investigate secondary school students' definitions of social media, their social media life situations, their perceptions and experiences about social media, and to contribute to the field.

In this study, secondary school students' social media experiences and their thoughts on social media were examined. The study is a study based on a phenomenological pattern within the framework of qualitative research. The phenomenological design is a qualitative study design in which the views and experiences of the participants are discussed in order to obtain detailed data by considering any subject/phenomenon/concept. Within the scope of the phenomenological design, the data are classified by content analysis. First of all, it is tried to determine the themes in a way that can explain the research phenomenon of the data within the conceptual framework. Then, the obtained data are transferred by describing them with tables or figures. Finally, the data of the participants in the study are tried to be supported by giving direct quotations. The main purpose of qualitative studies is to examine the subject or situation to be studied in depth. However, it can be said that qualitative studies have some advantages and disadvantages. While reaching detailed information about the research subject and obtaining the data from the primary source is considered as a positive

aspect of qualitative studies, some difficulties in ensuring and testing the reliability and validity of the study are also considered as a negative aspect of qualitative studies. In this context, it can be said that conducting the reliability and validity studies meticulously and providing the necessary conditions in qualitative studies are effective in terms of the quality of the study. In this study, in which secondary school students' experiences of using social media and their thoughts on social media are discussed, it was tried to reach the data with the interview questions prepared by the researcher.

It is seen that the participants define the concept of social media in two categories. While some of the participants try to define the concept of social media under the category of individual factors, it is seen that some of them try to define the concept of social media under the category of social factors. Within the scope of the individual factors category, the students participating in the study; They defined the concept of social media as accessing information, social media being freedom, learning social media innovations and accessing many documents. The students participating in the study within the scope of the social factors category; They defined the concept of social media as communicating with others, providing access, sharing social media, and social media providing a common life.

Considering the definitions of the concept of social media by the participants, it is seen that they generally try to define social media as a space for communicating with others, accessing information and documents, sharing space, a free space and a common living space. It is seen that the participants stated that they use social media between 5 and 9 hours a day. It is seen that all of the participants stated that the purposes of using social media are to communicate, reach information and share. While almost all of the participants stated that the purpose of social media use is entertainment, watching videos and spending their spare time, it is seen that most of the participants stated that they use social media to follow the agenda and message. In addition, it is seen that the participants stated that they use social media to listen to music, reach people and follow news. It is seen that all of the participants expressed the contribution of social media to be informed and to gain a different perspective. Afterwards, it is seen that the participants expressed the contribution of social media as self-expression, education-learning, making friends, critical thinking, reflective thinking, personal development, receiving feedback, reflective thinking and discussion, respectively.

Considering the suggestions of the participants about the use of social media, it can be said that they emphasize the importance of being selective, acting in accordance with ethical rules, making positive shares, confirming the shares, and being informed about the use of social media by the users.

When the literature is examined, it is seen that the qualitative studies on the use of social media and their thoughts on social media for secondary school students are limited in number, and that the studies on social media are mostly adult and quantitative studies. The present study was conducted in the sample of students studying in secondary education in the region where the researcher works. More generalizable research data can be obtained by determining larger sample groups and conducting studies for different ages and different school types in subsequent studies.

Considering the developmental period of adolescence secondary school students, it is important to examine their social media usage experiences and their thoughts on social media. In this context, it is thought that the findings of the study provide important findings for preventive and supportive guidance studies for education policy makers, primarily the guidance services carried out in schools. On the other hand, it is thought that determining students' social media usage experiences and thoughts about social media and making preventive studies when necessary will affect the development levels of students positively. According to the research data, it is thought that conducting studies on safe social media use in schools will contribute to the affective, cognitive and behavioral development of students.



Vantrolog Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri: Bir Metafor Çalışması*

Alpaslan GÖZLER^{1**}, Elife İŞLER², Kaniye ALTIN³

Öz

Eğitimde bireyin ihtiyaçlarının merkeze alındığı şu dönemlerde değişen eğitim paradigması eğitim sistemlerini toplumcu anlayıştan bireyci anlayışa yöneltmiştir. Bu doğrultuda geleneksel eğitim yaklaşımları da yerini alternatif ve yenilikçi eğitim yaklaşımlarına bırakmıştır. Son zamanlarda uygulanan alternatif yöntemlerden bir tanesi de eğitimde vantrolog tekniğinin kullanılmasıdır. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin vantrolog tekniğine yönelik görüşlerini metaforlar yoluyla belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim öğretim yılında “Vantrolog Tekniği Eğitimi” hizmetiçi eğitimine katılan öğretmenler arasından belirlenen 21 öğretmenden oluşturulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu tarafından vantrolog tekniğine yönelik 19’u farklı 21 metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metaforların gerekçeleri doğrultusunda oluşturulan 4 kategori; Sıcaklık-Samimiyet Kaynağı Olarak Vantrolog Tekniği, Yansıtma Aracı Olarak Vantrolog Tekniği, Kurtarıcı Olarak Vantrolog Tekniği, Yaratıcı Bir Uygulama Olarak Vantrolog Tekniği şeklindedir. Araştırma bulgularından hareketle; Eğitimde vantrolog tekniğin tercih edilmesi ve yaygınlaştırılması gerektiği, benzeri çalışmaların farklı branşlarda ve farklı yaş gruplarındaki öğrencilerin eğitiminde kullanılması, vantrolog tekniğinin yüksek öğretimde öğretmen adaylarına bir ders olarak verilmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Vantrolog tekniği, Algı, Metafor, Alternatif eğitim yaklaşımı

Teacher Opinions On Ventriloquist Practices: A Metaphor Work

Abstract

In these times when the needs of the individual are at the center of education, the changing educational paradigm has led education systems from a collectivist approach to an individualist approach. In this direction, traditional educational approaches have been replaced by alternative and innovative educational approaches. One of the alternative methods applied recently is the use of ventrological technique in education. The aim of this study is to determine teachers' views on ventrological technique through metaphors. In the study, phenomenology design, one of the qualitative research designs, was used. The study group of the research consisted of 21 teachers who participated in the in-service training “Ventriloquist Technique Training” in the 2022-2023 academic year. Content analysis method was used to analyze the research data. The study group of the research developed 21 metaphors, 19 of which were different, for the ventrologer technique. The 4 categories created in line with the justifications of the metaphors developed are; Ventriloquist Technique as a Source of Warmth-Sincerity, Ventriloquist Technique as a Reflection Tool, Ventriloquist Technique as a Rescuer, Ventriloquist Technique as a Creative Application. Based on the research findings, it was suggested that ventrological technique should be preferred and popularized in education, similar studies should be used in the education of students in different branches and different age groups, and ventrological technique should be given as a course to prospective teachers in higher education.

Key Words: Ventriloquist technique, Perception, Metaphor, Alternative educational approach.

* ESEP Congress, 27-29 Ekim 2023, Sözlü Bildiri olarak sunulmuştur.

^{1**}**Corresponding Author:** Doç. Dr., Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Kayseri agozler@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0543-4524, Telefon: 05395782323

²Lisansüstü Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, elifeisler84@gmail.com, ORCID: 0009-0007-0289-9290, Telefon: 05524123088

³Okul Öncesi Öğretmeni, MEB, Kayseri, Türkiye, knyaltn23@gmail.com, ORCID: 0009-0009-7306-1932, Telefon: 05535327810

Giriş

Bilgi çağında yaşadığımız şu dönemlerde eğitim sadece bireylerin değil toplumlarında düzenlemesinde en önde gelen unsurdur. Toplumun geliştirmenin yolunun bireylerin eğitiminden geçtiğini idrak eden birçok ülke eğitim sistemlerini mercek altına almıştır. Yapılan araştırmalar değişen eğitim paradigması karşısında geleneksel yöntemlerin yetersiz kaldığını ortaya çıkarmıştır. Dünyanın önde gelen ülkelerinde bile öğrencilerin okuduğunu anlama, matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarılarının gelişmekte olan ülkelerin gerisinde kaldığını, öğrendiklerini günlük hayata entegre etmekte başarısız olduklarını göstermektedir (Arslan, 2007; Pisa-Schock, 2002; Yager, 1991).

Eğitim sistemlerindeki bu yetersizlikler ülkeleri harekete geçirmiş ve alternatif eğitim kavramını ön plana çıkarmıştır. Bu nedenle eğitim kurumlarını yeniden yapılandırmak amacıyla çalışmalar başlatılmıştır (Özen, 2011). Bu çalışmalar bireyi merkeze alan, yaparak yaşayarak öğrenmesini ve bilgiyi içselleştirerek günlük hayata aktarmasını sağlayan yöntemlerin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Yapılandırmacı (constructivism) eğitim anlayışı tamda bu hedefler doğrultusunda ortaya çıkmış bir kavramdır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı öğretmen merkezli eğitimin aksine öğrenciyi merkeze alan, eğitim önceliklerini öğrencinin öğrenmesine dayandıran bir yaklaşımdır. Birey yeni karşılaştığı bilgileri önceki öğrenmeleri ile ilişkilendirerek oluşturmaktadır (Arslan, 2007; Thomas, M., Sherman & Kurshan, 2005). Yapılandırmacı eğitim felsefesinin etkileriyle eğitimde yeni modeller ortaya çıkmıştır. Bunlardan en çok bilinenleri; Reggio Emilia Okulları, Montessori Okulları, Orman Okulları, Waldorf Okulları olmakla birlikte bunlara ek olarak yeni alternatif uygulamalarda gündeme gelmektedir (Dündar, 2007). Literatürde yer alan araştırma sonuçlarına göre eğitimde kukla tekniği de alternatif uygulamaların yanında yerini almış görünmektedir (Albayaty, 2022; Bayrak Çelik, 2019; Çetin & Şimşek, 2015; Ersan Öztürk, 2022; Genç, 2022; Öcal & Karademir, 2022; Yaman Örendil, 2017).

Kukla sanatı tarih sahnesinde uzun yıllar farklı coğrafyalarda yolculuk yaparak günümüze ulaşmıştır. Farklı ülkelerde farklı amaçlarla kullanılan, büyük küçük herkesin severek izlediği kuklalar ülkemizde "Susam Sokağı (Sesame Street)" adıyla TRT ekranlarında yayınlanmış ve 1980-1990 dönemlerinin çocuklarının unutulmazları arasında yer almıştır. Çocuklar minik kuş, kurabiye canavarı, kurbağa kermit vd. ile renkleri, şekilleri ve daha birçok kavramı öğrenmiştir. Benzer programlar farklı ülkelerde televizyon izlencelerinde çocuklara okuma yazma öğretme gibi amaçlarla kullanılmıştır. Örneğin Mcewen'ın (1977) araştırmasına göre "Alpha One" temel alınarak ana figürleri alfabenin harfleri olan kuklalar St Louis KETC-TV'u tarafından yapılan on beşer dakikalık 60 izlencede, The Letter People'da çocuklara okumayı öğretmeye başlamışlardır.

Ersan (2022) araştırmasına göre uluslararası literatürde kukla, eğitim ve iletişim araştırmalarında kullanılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde ve UNIMA'nın (Union International de la Marionette-Uluslararası Kukla Birliği) Eğitimde Kukla, Gelişim ve Terapi Komisyonu'nun bu alanda çok sayıda etkinlik, araştırma ve yayını bulunmaktadır (Kroflin, 2012). Bunun yanında 'The Power of Puppet' (Kuklanın Gücü) başlıklı, kukla, eğitim ve iletişim içerikli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Judith Harris (2013), çocukların iletişim, dil ve okuryazarlık becerilerine etkisi yönünden kuklaları incelemiştir; Phoebe Doyle (2013) kuklaların güçlü bir araç oluşu üzerinde durmuş (Akt. Ersan Öztürk, 2022.); Viv Hampshire (2010) ise yine çocukların iletişim becerilerine katkılarını vurgu yaparak aynı zamanda hayal gücünü geliştirici etkisinin de olduğunu ifade etmiştir. Ancak ulusal literatürde ise kuklanın eğitimde kullanılması konusunda yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür.

Kuklalar teatral sahnenin benzersiz dünyasını sınıfa taşıyan büyüleyici materyallerdir. Çocuklar kuklayı oyun yoluyla konuşarak ona yeni bir kimlik kazandırır, hareket ettirerek ve

kuklanın kimliğine bürünür böylelikle iç dünyalarını kurgulayarak yaratıcı bir biçimde dışa vurarak korkularını ve kaygılarını rahatlıkla ifade eder. Kuklaların çocukların iletişim becerilerinin geliştirilmesi, dil ve konuşma becerilerinin geliştirilmesi ve olaylara farklı bakış açılarından bakarak çok boyutlu düşünme becerilerini geliştirdiği bilinmektedir (Bayrak Çelik, 2019). Kukla kanalıyla çocuklar öğretmeni ve akranlarıyla iletişim kurar, iş birliği yapar, yeni kelimeler öğrenir ve öğrendiği kelimeleri kurduğu diyaloglarda kullanarak kelime hazinesini geliştirir.

Çoğunlukla küçük yaş gruplarının eğitiminde kullanılan bir teknik olarak bilinen kukla eğitimi, matematik, okuma yazma ve dil eğitimi gibi farklı alanlarda ve farklı yaş gruplarında da kullanılmış ve olumlu etkisi tespit edilmiştir (Genç, 2022; Öcal & Karademir, 2022; Yaman Örendil, 2017). Örneğin Aydın (2021), 5 yaş çocuklarına kukla tekniğini kullanarak dolaşım sistemini öğretmeyi amaçladığı araştırmasında kukla tekniğinin öğrenmeyi kalıcı hale getirdiğini tespit etmiştir. Servizzi (2008), “Okul Öncesi Çocuklarla Sınıfta Kukla Yapımı” adlı araştırmasında 3-5 yaş arası okul öncesi öğrencileriyle haftanın 5 günü bir araya gelmiş, çocuklarla farklı kuklalar yaparak dil öğrenme etkinlikleri düzenlemiştir. Araştırmasının sonucunda eğitimde kuklaların kullanılmasının öğrencilere dil edinimi alanında olumlu katkılarının olduğunu gözlemlemiştir. Oaks (1977), araştırmasında Batı Samoa’da, Fiji, Tonga’daki bir ortaokulda eğitim alan öğrenciler ve okulun temizlik görevlilerine kukla tekniği kullanarak temizlik bilgisi kazandırmayı amaçlamıştır. 3 oturum şeklinde düzenlediği çalışmada öğrencilerde istedik yönde davranış geliştirmeyi başarmıştır. Ayrıca eğitimde kukla kullanımının faydalı olduğunu tespit etmiştir.

Eğitimde Kukla tekniği ilgi ve dikkat çekici bir tekniktir. Eğitimde bu tekniğin kullanılması öğrencilerin seyerek ve isteyerek etkinliklere katılmasını, yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenmesini, öğrendiği bilgileri günlük hayata transfer etmesini destekler. Kukla tekniği eğitimcilere soyut bilgileri somutlaştırarak çocukların ilgi, istek ve gelişim düzeyleri doğrultusunda sunma imkânı verir. Kukla tekniği öğrencilerde merak uyandırarak onları öğrenmeye karşı güdüler ve bilginin akılda kalıcılığını artırır (Yaman Örendil, 2017; Bayrak Çelik, 2019). Eğitim sürecine aktif olarak katıldıkları eğitim ortamları oluşturarak dersin amaç ve kazanımlarına ulaşmaları konusunda eğitimcilere kolaylık sağlar (Yaman Örendil, 2017). Kukla ergonomik ve ekonomik bir materyaldir. Artık materyal olarak adlandırdığımız ambalaj kutuları, kumaş parçaları, eski ağaç kaşıklar vd. ile rahatlıkla yapılabilmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu malzemeleri kullanarak yaptıkları kuklaların eğitim sürecinde kullanılması onlara sanatsal bir bakış açısı da kazandıracaktır.

Kuklanın birçok türü vardır parmak kuklası, el kuklası, ipli kukla (marionette), vantrolog kuklası bunlara örnek olarak sıralanabilir. Bu araştırma kapsamında vantrolog tekniğinin eğitimde kullanılmasına yönelik paydaş görüşleri incelenmiştir. Vantrolog kelimesi “karnından konuşan” (TDK) anlamına gelmektedir. Vantrolog tekniği aynı ortamda bulunan sanatçının kuklası ile ağızını kıpırdatmadan karşılıklı diyalog kurduğu, seyirciye sesin sanki kukladan geliyormuş hissini veren bir tekniktir (Vroomen & De Gelder, 2004). Sahnede seyircilerin ilgiyle izlediği bu teknik eğitimde kullanılan bir teknik olmaya başlamış ve eğitimcilerin ilgi gösterdiği bir uygulama olmaya haline gelmiştir. Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin “Vantrolog tekniğine” yönelik algılarının metaforlar ile incelenerek kategoriler aracılığıyla açıklanmasıdır.

Yöntem

Öğretmenlerin “Vantrolog tekniğine” yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi amacıyla yapılmış olan bu araştırma mevcut durumun olduğu gibi incelendiği nitel bir araştırmadır. Araştırma kapsamında nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Onat Kocabıyık’ın (2015) araştırmasında aktardığına göre nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim, yaşanmış bir deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir. Olgubilim olgunun altında yer alan anlamları keşfetmek amacıyla bireyler tarafından deneyimlenmiş dünyayı tanımlamaya ve

yaşanmış deneyimlerin özünü açıklamaya çalışmaktır (Baker, West ve Stern, 1992; Miller, 2003; Onat Kocabıyık, 2015,55). Bu nedenle bu araştırmada genelleme kaygısı güdülmeyen olgu olarak eğitimde vantrolog tekniğinin kullanılmasına yönelik öğretmen görüşleri metaforlar aracılığı ile değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda nicel araştırmaların aksine örneklemin miktarı değil niteliği ön plandadır. Araştırmacıların farklı veriler içinden inceledikleri olguyu en iyi temsil eden katılımcıların belirlenmesi geçerlilik ve güvenilirliği de artırdığından oldukça önemlidir (Başkale, 2016; Mertens, 2014; Baltacı, 2018.s. 234). Nitel araştırmalarda sıklıkla kullanılan bir yöntem olan amaçlı örnekleme yöntemi (olasılıklı olmayan örnekleme) araştırma evreninin karakteristik özelliklerini içinde barındırdığı düşünülen, araştırmanın amaçları doğrultusunda detaylı ve nitelikli bilgi verebilecek yeterlilikte bir çalışma grubunun belirlenmesini sağlayacağından araştırma konusunun genellenebilirliğini de artırmaktadır (Denzin ve Lincoln, 2008; Guba ve Lincoln, 1994). Bu nedenle araştırmacılar tarafından çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak 2022-2023 eğitim öğretim yılında "Vantrolog Tekniği Eğitimi" hizmetiçi eğitimine katılan öğretmenler arasından gönüllülük esasıyla belirlenen 21 öğretmenden oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler

Değişken	Tür	N
Cinsiyet	Kadın	21
	Erkek	-
Eğitim Durumu	Lisans	18
	Lisans Üstü	3
	Okul Öncesi	18
Kademe	İlkokul	3
	Okul Öncesi	19
Branş	Sınıf Öğretmeni	-
	Branş	2
Kıdem	1-10 Yıl	5
	11 Yıl ve üstü	16
Toplam		21

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde 18 kişinin lisans eğitimi aldığı, 3 kişinin ise lisans üstü eğitim aldığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademesine bakıldığında 18 kişinin okul öncesi, 3 kişinin ilköğretim kademesinde çalıştıkları tespit edilmiştir. Öğretmenler branş bazında incelendiğinde 19 kişinin okul öncesi öğretmeni, 2 kişinin ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin meslekteki kıdem yıllarına bakıldığında 16 kişinin 11 yıl ve üzeri, 5 kişinin ise 1-10 yıl kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde öncelikle Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Öğretmen Akademisi Programı kapsamında Vantrolog Tekniği eğitimi alan öğretmenler belirlenmiştir. Araştırmacılar ilgili öğretmenlerle iletişime geçerek araştırma hakkında bilgi vermiş, gönüllü olan öğretmenlerle eğitim öğretim saatleri dışında onların uygun olduğu bir zaman diliminde bir araya gelmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcılarla aynı ortamda bulunma karşılıklı güvene dayalı

dostça bir ilişkinin kurulmasını, doğru ve eksiksiz bilgi alınmasını sağlamaktadır (Houser, 2015; Streubert ve Carpenter, 2011; Başkale, 2016,24). Bu nedenle görüşme formu uygulanmadan önce katılımcılarla sohbet edilerek kendilerini güvende hissetmeleri ve düşüncelerini içtenlikle ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlere metafor kavramı açıklanmış ve örneklerle pekiştirilmiştir. Araştırma verilerini toplamasında görüşme sürecinin gözlem ve yazılı dokümanlardan elde edilen verilerle desteklenmesi araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmaktadır (Yıldırım ve Şimşek,2008:40-41;Karataş, 2015). Bu amaçla araştırmada araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan ve iki sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veri toplama formunun ilk kısmında katılımcılara ait demografik bilgiler sorulmuştur. İkinci kısmında ise metafor ve gerekçesini belirlemek amacıyla ek bir soru sorularak “Vantrolog tekniğie benzer. Çünkü;” kalıp sorusu kullanılmıştır. Katılımcılar cevapları yazarken herhangi bir yönlendirme ve zaman kısıtlaması yapılmamıştır. Verilerin yanlış anlaşılmasını önlemek amacıyla cevaplar katılımcılarla birlikte okunmuş ve onaylanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada Vantrolog tekniğine yönelik öğretmen algılarını belirlemek amacıyla çalışma grubuna uygulanan görüşme formları incelenerek eksik ve hatalı form olup olmadığı değerlendirilmiştir. Betimsel analizle yapılan araştırmalarda bireyleri tanıtıcı bulgular değerlendirilir, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır. Birbirine benzediği ve birbiriyle ilişkisi olduğu belirlenen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır (Altunışık ve Diğerleri, 2010,322; Karataş, 2015,70). Bu doğrultuda öğretmenlere uygulanan görüşme formlarına öğretmenleri temsil eden Ö1, Ö5, Ö20 gibi kodlar verilmiştir. . Daha sonra formlar bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler önceden öngörülmediği için veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir (Creswell, 2021,195). Verilerin analizinde;

1.Araştırmanın çalışma grubuna uygulanan formlar incelenerek eksik ya da hatalı olup olmadığı kontrol edilmiş ve kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 21 öğretmen tarafından geliştirilen vantrolog tekniği olgusu ile ilgili bir metafor geliştirmiş ve gerekçesini uygun bir şekilde aktarmış olan formlar bilgisayar ortamına aktararak değerlendirilmiştir.

2.Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 21 öğretmen tarafından geliştirilen 19 farklı metafor ve gerekçeleri incelenerek kategoriler oluşturulmuştur.

3. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla verilerin toplanmasından analiz aşamasına kadar geçirilen süreçteki tüm dokümanlar saklanmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler madde halinde sıralanmış yüzde ve frekansları alınarak sayısallaştırılmış ortak temalar altında toplanarak tablo haline getirilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından kategorilere göre ayrı ayrı sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak iki analiz arasında “Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş birliği +Görüş Ayrılığı” formülü (Miles ve Huberman) uygulanmış ve güvenirlilik %95 olarak tespit edilmiştir.

4. Araştırma verilerinden elde edilen 19 farklı olmak üzere 21 metafor 4 farklı kategori altında sınıflandırılmıştır. Frekans ve yüzde değerleriyle birlikte tablolarla sunulmuştur. Ayrıca bulgular kısmında yer alan tablo altlarında öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplara doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Vantrolog tekniğine yönelik öğretmenlerin oluşturdukları metaforlara, metaforların kategorilere göre dağılımına ve öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Vantrolog tekniği kavramına yönelik öğretmenlerin geliştirdikleri metaforlar.

Sıra No	Metafor	f	Yüzde
1	Anne	2	%9,52
2	Sihirbaz (İllüzyonist)	2	%9,52
3	Usta	1	%4,76
4	Krema	1	%4,76
5	Psikolog	1	%4,76
6	İllüzyon	1	%4,76
7	Hamile kadın	1	%4,76
8	Pinokyo	1	%4,76
9	Joker	1	%4,76
10	Matruşka	1	%4,76
11	Papağan	1	%4,76
12	Anne terliği	1	%4,76
13	Güneş	1	%4,76
14	Yara bandı	1	%4,76
15	Acil durum butonu	1	%4,76
16	Enstrüman	1	%4,76
17	İç ses	1	%4,76
18	Ayna	1	%4,76
19	Dost	1	%4,76
Toplam		21	

Tablo 2' yer alan bilgilere göre araştırmaya katılan öğretmenler 19 farklı olmak üzere 21 metafor geliştirmiştir. Bu metaforlar içerisinde en fazla frekansa sahip olan metaforlar; anne (2), sihirbaz (illüzyonist) 2 şeklindedir. Araştırmada yer alan diğer metaforlar ise; usta, krema, psikolog, illüzyon, hamile kadın, Pinokyo, joker, matruşka, papağan, anne terliği, güneş, yara bandı, acil durum butonu, enstrüman, iç ses, ayna, dost şeklindedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin vantrolog tekniğine yönelik geliştirdikleri metaforların kategorilere göre dağılımı Tablo 3' te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin vantrolog tekniğine yönelik belirttikleri metaforların kategorilere göre dağılımı

Kategoriler	Metafor Sayısı	Toplam Metafor Sayısı	Yüzde(%)
Sıcaklık, Samimiyet Kaynağı Olarak Vantrolog Tekniği	5	6	% 28,57
Yansıtma Aracı Olarak Vantrolog Tekniği	5	5	%23,81
Kurtarıcı Olarak Vantrolog Tekniği	5	5	%23,81
Yaratıcı Bir Uygulama Olarak Vantrolog Tekniği	4	5	%23,81
Toplam	19	21	%100

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin vantrolog tekniğine yönelik geliştirdikleri metaforların 4 kategoride toplandığı görülmektedir. Bunlar; Sıcaklık ve Samimiyet Kaynağı Olarak Vantrolog Tekniği (6), Yansıtma Aracı Olarak Vantrolog Tekniği (5), Kurtarıcı Olarak Vantrolog Tekniği(5), Yaratıcı Bir Uygulama Olarak Vantrolog Tekniği (5)' dir.

Her bir kategoriye ait metaforlar ve katılımcı ifadeleri kategori başlıkları altında sunulmuştur.

Sıcaklık, Samimiyet Kaynağı Olarak Vantrolog Tekniği

Tablo 4. “Sıcaklık, Samimiyet Kaynağı Olarak Vantrolog Tekniği” kategorisinde yer alan metaforlar.

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
Sıcaklık, Samimiyet Kaynağı Olarak Vantrolog Tekniği	Anne (2), güneş, krema, dost, hamile kadın	5	6

Tablo 4 incelendiğinde, Sıcaklık ve Samimiyet Kaynağı Olarak Vantrolog tekniği kategorisine ait 5 farklı olmak üzere 6 metaforun geliştirildiği görülmektedir. Bunlar; anne, güneş, krema dost ve hamile kadın şeklindedir. Bu metaforlara ait örnek görüşler şu şekildedir.

Ö20: Vantrolog tekniği anne benzer. Çünkü; sevecen güler yüzlü sıcak kanlıdır.

Ö13: Vantrolog tekniği güneşe benzer. Çünkü; girdiği ortama sıcaklık ışık saçar.

Ö5: Vantrolog tekniği kremaya benzer. Çünkü; bir pasta (eğitim) kremasız düşünülemez.

Ö19: Vantrolog tekniği iyi bir dosta benzer. Çünkü; Kendi dilinden anlayan ve anlatan bir yanı vardır.

Ö8- Vantrolog tekniği hamile bir kadına benzer. Çünkü; içindeki çocuğa ses verir.

Yansıtma Aracı Olarak Vantrolog Tekniği

Tablo 5. “Yansıtma Aracı Olarak Vantrolog Tekniği” kategorisinde yer alan metaforlar.

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
Yansıtma Aracı Olarak Vantrolog Tekniği	İç ses, ayna, enstrüman, papağan, Pinokyo	5	5

Tablo 5 incelendiğinde, Yansıtma Aracı Olarak Vantrolog Tekniği kategorisine ait 5 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. Bunlar; İç ses, ayna, enstrüman, papağan, Pinokyo şeklindedir. Bu metaforlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Ö17: Vantrolog tekniği iç sese benzer. Çünkü; insanlara söyleyemediğim her şeyi o söyler.

Ö18: Vantrolog tekniği aynaya benzer. Çünkü; seyircilerin duyguları yansıtır

Ö16: Vantrolog tekniği enstrümana benzer. Çünkü; vantrolog olmak için emek harcamak ve çok pratik yapmak gerekir. Müzikte notaların yerini bulmak ilk baştazordur ama pratik yaptıkça insan alışır. Vantrolog tekniğinde de ilk başta yapmak zor gelse de alıştıkça keyif alırsınız ve kolaylaşır. Aynı zamanda izleyiciyi etkiler, insanları kendine hayran bırakır.

Ö12: Vantrolog tekniği papağana benzer. Çünkü; her söyleneni tekrar eder.

Ö9: Vantrolog tekniği Pinokyo'ya benzer. Çünkü; görsel ve maddesel olarak vardır. Yaptıkça, kullandıkça öğrenmeye açılır. Yaparak yaşayarak öğrenmenin temsidir.

Kurtarıcı Olarak Vantrolog Tekniği

Tablo 6. “Kurtarıcı Olarak Vantrolog Tekniği” kategorisinde yer alan metaforlar

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
Kurtarıcı Olarak Vantrolog Tekniği	Acil durum butonu, joker, yara bandı, usta, psikolog	5	5

Tablo 6 incelendiğinde, Yansıtma Aracı Olarak Vantrolog Tekniği kategorisine ait 5 farklı metafor geliştirildiği görülmektedir. Bunlar; acil durum butonu, joker, yara bandı, usta, psikolog şeklindedir. Bu metaforlara ait öğretmen görüşleri şu şekildedir.

Ö15- Vantrolog tekniği acil durumlarda başvurulacak alarmlara benzer. Çünkü; her teknikte kullanılabilir.

Ö10- Vantrolog tekniği jokere benzer. Çünkü; her etkinlikte ve durumda kurtarıcı bir teknik olarak kullanılabilir.

Ö14- Vantrolog tekniği yara bandına benzer. Çünkü; sınıfta eksik olduğun ya da ihtiyaç duyduğun yerde kullanabilirsin.

Ö3- Vantrolog tekniği ustaya benzer. Çünkü; çocukların ruhuna ulaşyp onları tamir eder.

Ö6- Vantrolog tekniği psikoloğa benzer. Çünkü; sorun gördüğü ya da anlaşılmak istediği konularda konuşmak ister.

Yaratıcı Bir Uygulama Olarak Vantrolog Tekniği

Tablo 7. “Yaratıcı Bir Uygulama Olarak Vantrolog Tekniği” kategorisinde yer alan metaforlar.

Kategori	Metaforlar	Metafor Sayısı	Toplam Metafor
Yaratıcı Bir Uygulama Olarak Vantrolog Tekniği	Matruşka, anne terliği, illüzyon, illüzyonist	4	5

Tablo 7 incelendiğinde, Yaratıcı Bir Uygulama Olarak Vantrolog Tekniği kategorisine ait 4’ü farklı olmak üzere 5 metafor geliştirildiği görülmektedir. Bunlar; Matruşka, anne terliği, illüzyon, illüzyonist şeklindedir. Bu metaforlara ait örnek görüşler şu şekildedir.

Ö11- Vantrolog tekniği matruşkaya benzer. Çünkü; içinden farklı karakterler çıkıyor.

Ö12- Vantrolog tekniği anne terliğine benzer. Çünkü; nerden çıkacağı belli olmaz.

Ö7- Vantrolog tekniği illüzyona benzer. Çünkü; mesajları fark ettirmeden, dikte etmeden, anlamadan algılanmasını, kazanılmasını sağlar.

Ö4- Vantrolog tekniği ilizyoniste benzer. Çünkü; tüm dikkatleri üzerine çeker.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bireyler algıları doğrultusunda yaşamını, etkinliklerin düzenler. Bireyin herhangi bir şeye yönelik algısı o şeyin tercih edilmesi ya da edilmemesine neden olur(Özarslan, 2014). Öğretmenlerin vantrolog tekniğine yönelik algıları bu tekniği günlük hayatın birçok alanında kullanmayı tercih etmeleri yönünde büyük bir motivasyon kaynağıdır. Bu nedenle öğretmenlerin vantrolog tekniğine yönelik algılarının tespiti tekniğin eğitim öğretim sürecinde kullanılmasının yaygınlaştırılması, geleneksel yöntemin katı ve kuralcı yapısı karşısında alternatif bir yöntem olarak tercih edilmesinde önem arz etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin vantrolog tekniğine yönelik algılarının ortaya çıkarılması bu teknikle ilgilenenler içinde önemli bir sonuç olacaktır.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenler vantrolog tekniğine yönelik 19’u farklı 21 metafor geliştirmiştir. Geliştirilen metaforların gerekçeleri doğrultusunda oluşturulan 4 kategori; Sıcaklık, Samimiyet Kaynağı Olarak Vantrolog Tekniği, Yansıtma Aracı Olarak Vantrolog Tekniği, Kurtarıcı Olarak Vantrolog Tekniği, Yaratıcı Bir Uygulama Olarak Vantrolog Tekniği şeklindedir. Kategori isimlerinden de anlaşılacağı üzere öğretmenlerin eğitimde alternatif bir yöntem olan vantrolog tekniğine yönelik algıları olumlu olarak değerlendirilebilir. Literatür incelendiğinde eğitimde vantrolog tekniğinin kullanılması konusunda literatürde herhangi bir kaynak bulunamamıştır. Vantrolog tekniği eğitimde alternatif bir uygulamadır. Ayrıca kukla tekniği drama uygulamalarında kullanılan yöntemlerden biridir. Bu nedenle literatür taramasında eğitimde drama tekniğinin kullanılmasına yönelik araştırmalardan yararlanılmıştır.

Araştırma sonuçları literatürde yer alan benzer araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yarar Kaptan ve Oğuz Namdar (2021)araştırmasında sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin algılarını incelemiş ve sınıf öğretmenleri tarafından frekansları en çok olan

metaforları hayat, gökkuşağı, maske, müzikal tiyatro sahnesi metaforlarını geliştirdikleri görülmektedir. Aynı çalışmada diğer kategorisinde ise öğretmenler tarafından özgürlük, balon, güneş, en doğal ortam, sihirbazlık vd. olumlu metaforların geliştirildiği görülmüştür. Belirtilen metaforların çalışmamızda yer alan sıcaklık ve samimiyet kaynağı olarak vantrolog tekniği kategorisinde yer alan metaforlarla tutarlılık gösterdiği ifade edilebilir. Aynı şekilde Gündoğan ve Ergenekon (2019) çalışmasında çocuk gelişimi ön lisans öğrencilerinin dramaya ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla incelemiş ve geliştirilen metaforların genellikle olumlu olduğunu belirtmiştir. Çalışma kapsamında geliştirilen metaforları 4 kategori altında toplamıştır. Ön lisans öğrencilerinin dramanın özelliklerine ilişkin ürettikleri metaforlarda yaşama yansıması alt kategorisinde çalışmamızda yer alan yansıtma aracı olarak vantrolog tekniği kategorisinde yer alan metaforlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Çoban ve Çeçen (2023) çalışmasında Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına yönelik algılarını incelemiş ve öğretmen adaylarının büyük oranda olumlu metaforlar geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adayları olumlu metaforlar kategorisinde sihirli kapı, yaşantıları aktarma aracı, hayata tutulmuş ayna, yaşamın sınıftaki yansıması, ayna karşısında olmak, Psikiyatrist, paylaşımda bulunulacak vakit vd. şeklinde metaforlar geliştirmiştir. Çalışmada yer alan metaforlar 4 kategoride toplanmıştır. Bu kategorilerde frekansı en yüksek olan dışavurum kategorisinde sıcak bir ana kucacı metaforu ve diğer kategorisinde yer alan terapi metaforu gerekçesi ile birlikte incelendiğinde çalışmamızda yer alan sıcaklık ve samimiyet kaynağı olarak vantrolog tekniği ve kurtarıcı olarak vantrolog tekniği kategorilerinde yer alan metaforlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında öğretmenlerin vantrolog tekniğine yönelik algıları oluşturulan metaforlar aracılığıyla incelenmiştir. Lakoff ve Johnson'a (2005, s. 27) göre, "metaforun özü bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmektir". Vantrolog tekniğine yönelik ortaya çıkan algılar değerlendirildiğinde, eğitim süreçlerinde kullanılan alternatif yöntemlerin uygulayıcıları olan öğretmenler tarafından olumlu algılandığı belirlenmiştir. Bu durumun vantrolog tekniğin tercih edilmesi ve yaygınlaştırılması hususunda katkılarının olacağı söylenebilir. Eğitimde alternatif ve yenilikçi yöntemlerin uygulanmasının öğrencilerin eğitimi üzerindeki olumlu etkileri bilindiğinden bu ve benzeri çalışmaların farklı branşlarda ve farklı yaş gruplarının eğitiminde kullanılmasının yaygınlaştırılması önem arz etmektedir. Bu doğrultuda MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından gerekli planlamalar yapılarak bakanlığın farklı kademelerindeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik vantrolog tekniği gibi eğitimde yenilikçi ve alternatif uygulamaların hizmetiçi eğitim programına alınarak yaygınlaştırılması gerekmektedir.

Eğitimde alternatif bir yöntem olan kukla tekniğinin öğrencilerin bilişsel gelişim, sosyal duygusal gelişim, dil gelişimi ve psikomotor alan gelişimi üzerindeki olumlu katkıları yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur. Vantrolog tekniği de her yaşta öğrencinin eğitiminde rahatlıkla kullanılabilen disiplinler arası ve göz alıcı bir tür kukla tekniğidir. Eğitim sürecinde öğretmen ve öğrenci üzerindeki olumlu katkıları göz önünde bulundurularak yüksek öğretimde öğretmen yetiştirme sürecinde de alternatif bir eğitim yöntemi olan vantrolog tekniğinin öğretmen adaylarına bir ders olarak verilmesi gerekmektedir. Böylelikle meslek hayatının en başından itibaren donanımlı, yenilikçi ve farklı bakış açılarına sahip öğretmenler yetiştirmek mümkün olacaktır.

Yazarların Makaleye Katkı Oranları

Yazarların makaleye katkı oranları eşittir

Çıkar Beyanı

Bu çalışmada yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır

Kaynakça

- Albayaty, I. (2022). Osmanlı döneminde Musul Vakıfları H.922-1004/M.1517-1595. *The Journal of Turk-Islam World Social Studies*, 32(32), 271–282. <https://doi.org/10.29228/tidsad.54145>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı (6. Baskı). Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Arslan, M. (2007). Constructivist Approaches in Education. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(1), 41–61.
- Aydın, R. (2021). Okul öncesi fen eğitiminde drama ve kukla uygulamalarının öğrenmenin kalıcılığına etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi].Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method slurring: the grounded theory/ phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Baltacı, A.(20218). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,7(1),231-274.
- Başkale, H.(2016). Nitel araştırmalarda geçerlik,güvenirlilik ve örnekleme büyüklüğünün belirlenmesi.*Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*,9(1),23-28
- Bayrak Çelik, S. (2019). Okul öncesi eğitimde kukla kullanmanın önemi. *TİDSAD Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi /The Journal of Turk & Islam World Social Studies*, 6(23), 282–290.
- Creswell, J. W. , & C. J. D. (2021). *Araştırma tasarımı nitel, nicel ve karma araştırma yöntem yaklaşımları*. (Nobel Yayıncılık).
- Çoban, A ve Çeçen, M. (2013). Türkçe öğretmen adaylarının drama uygulamalarına ilişkin algıları. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*,9(4),334-353.
- Çetin, A., & Şimşek, N. (2015). Kukla kullanımının öğrenme üzerindeki etkileri: alan yazın çalışmalarının incelenmesi. *Muş Alpaslan Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1–14. <https://doi.org/10.18586/msufbd.17027>
- Denzin, N. K. and Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The discipline and practice of qualitative research
- Dündar, S. (2007). *Alternatif eğitimin felsefi temelleri ve alternatif okullardaki uygulamalar* (Doctoral dissertation,[Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi (Turkey).
- Ersan Öztürk, I. (2022). Çocuklarla iletişimde bir araç olarak kuklaların etkisi. *Journal of Arts*, 5(1), 27–34. <https://doi.org/10.31566/arts.5.1.04>
- Genç, G. A. N. E. (2022). İlkokul 4. sınıf çevre ölçme konusunda kukla destekli öğretim yapılmasının öğrencilerin tutum ve kaygı düzeylerine etkisi. In *The Journal of Turk-Islam World Social Studies* (Vol. 32, Issue 32). ASOS Yayınevi. <https://doi.org/10.29228/tidsad.54145>
- Guba, E. G. and Lincoln, Y. S. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. Handbook of qualitative research, 2(105), 163-194.
- Gündoğan, A., & Ergenekon, E. (2019). “Drama hayattır” bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1777–1786. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3317>
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learnin
- Hampshire, V. (2010). *The power of puppets!*. *Child Care*, 7(6), 10-11.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1).
- Kocabıyık, O. O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Kroflin, L. (Ed.). (2012). *The power of the puppet*, Zagreb: UNIMA.
- Mcewen, R. (1977). Televizyon çocuk eğitimi izlencelerinde kukla. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 3 (3), 368-372.
- Mertens, D. M. (2014). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. New York: Sage.

- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Oaks, H. R., (Agust, 1977). *Puppets as an Intercultural Communication Tool* 7p. Paper presented at the Annual Meeting of the American Theatre Association (Chicago, Illinois, August 14-17),
- Onat Kocabıyık, O. (2015). Olgubilim gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 55-66.
- Öcal, E., & Karademir, A. (2022). Erken çocukluk dönemi fen eğitiminde kukla yapım-oyunatım uygulamalarının öğretmen adaylarının eleştirel ve yaratıcı düşünceleri üzerine etkisi The effect of puppetry in early childhood science education on preservice teachers' critical and creative thinking skills. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(1), 227-250.
- Özarslan, M.Z. (2014). *Kitleleri harekete geçirme aracı olarak sosyal algı yönetimi*. [Yayınlanmış Yüksek lisans Tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil* (Çev. G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma.
- Pisa-Schock (2002), *Nach dem Pladoyer für eine Bildungsreform* Pisa Schock, (Hrsg: Peter Müller, Hoffmann und Campe Verlag GmbH, Hamburg.
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing*. (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.
- Servizzi, K. (2008). Fixing puppets so they can talk: Puppets and puppet making in a classroom of preschoolers with special needs ECRP. 10(2).
- Şahan, K. (2017). Metafor ne değildir? *Kesit Akademi Dergisi*, 3(8), 166-176.
- Thomas M. Sherman & Barbara L. Kurshan (2005). *Constructing learning, learning & Leading with technology*, Vol:32, Number:5.
- Vroomen J, De Gelder B. (2004). Perceptual effects of cross-modal stimulation: ventriloquism and the freezing phenomenon. Calvert GA, Spence C, Stein BE editors, *The Handbook of Multisensory Processes*, Netherlands: MIT Press, p. 141-150.
- Yager, R., (1991). "The constructivist learning model: Towards real reform in science education." *The Science Teacher*, 58(6), 53-57.
- Yaman Örendil, Y. (2017). *Eğitimde bir yöntem olarak yaratıcı dram ve kukla*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Yarar Kaptan, S. ve O. N. A. (2021). Sınıf öğretmenlerinin yaratıcı drama ve değerlere ilişkin metaforik algıları The metaphoric perceptions of classroom teachers about creative drama and values. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-15.
- Yener Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme, Informal learning theory: life-long learning changed and developed, (A Social Psychological View on Learning). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-16.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED SUMMARY

Introduction

As we live in the information age, education is the most prominent element in the organization of not only individuals but also societies. Research has revealed that traditional methods are insufficient in the face of the changing educational paradigm.

These inadequacies in education systems have mobilized countries and brought the concept of alternative education to the forefront, and new education models have been developed by initiating studies to restructure educational institutions (Özen, 2011). The most well-known of these are Reggio Emilia Schools, Montessori Schools, Forest Schools, Waldorf Schools, but in addition to these, new alternative practices are on the agenda (Dündar, 2007). According to the research results in the

literature, puppet technique in education seems to have taken its place next to alternative practices (Albayaty, 2022; Bayrak Çelik, 2019; Çetin & Şimşek, 2015; Ersan Öztürk, 2022; Genç, 2022; Öcal & Karademir, 2022; Yaman Örendil, 2017).

Puppets are fascinating materials that bring the unique world of the theatrical stage into the classroom. By making the puppet speak through play, children give it a new identity, move it and take on the puppet's identity, thus expressing their fears and anxieties easily by constructing their inner worlds and expressing them creatively. It is known that puppets improve children's communication skills, develop their language and speech skills, and improve their multidimensional thinking skills by looking at events from different perspectives (Bayrak Çelik, 2019).

Although research on the use of puppetry in education is quite limited in the national literature, puppetry has been included in education and communication research in the international literature (Ersan, 2022). In the United States of America and UNIMA's (Union International de la Marionette-International Puppetry Association) Puppetry in Education, Development and Therapy Commission has many activities, research and publications in this field (Kroflin, 2012). In addition, there are research studies on puppetry, education and communication titled 'The Power of Puppet'. For example, Judith Harris (2013) examined puppets in terms of their effect on children's communication, language and literacy skills; Phoebe Doyle (2013) emphasized that puppets are a powerful tool (cited in Ersan Öztürk, 2022); Viv Hampshire (2010) emphasized their contribution to children's communication skills and stated that they also have an imagination-enhancing effect.

Within the scope of this research, stakeholder opinions on the use of ventrologist technique, which is a kind of puppet technique, in education were examined. The word ventrologist means "speaking from the belly" (TDK). Ventrological technique is a technique in which the artist in the same environment establishes a mutual dialog with his puppet without moving his mouth, giving the audience the feeling that the voice is coming from the puppet (Vroomen & De Gelder, 2004). This technique, which is watched with interest by the audience on the stage, has become a technique used in education and has become an application that educators are interested in. The aim of this study is to examine teachers' perceptions of the "Ventriloquist technique" with metaphors and explain them through categories.

Method

In this study, which was conducted to examine teachers' perceptions of the "Ventriloquist technique" through metaphors, the phenomenological design, one of the qualitative research designs, was used. Phenomenology is an attempt to define the world experienced by individuals and to explain the essence of lived experiences in order to discover the meanings underlying the phenomenon (Baker, West, & Stern, 1992; Miller, 2003; Onat Kocabıyık, 2015,55). For this reason, in this study, teachers' views on the use of ventrological technique in education as a phenomenon without the concern of generalization were evaluated through metaphors.

In qualitative research, the quality of the sample is at the forefront, not the quantity. Determining the participants who best represent the phenomenon that researchers examine among different data is very important as it increases validity and reliability (Başkale, 2016; Mertens, 2014; Baltacı, 2018.p. 234). Since the purposeful sampling method, which is a method frequently used in qualitative research, will increase the generalizability of the research by determining a study group that is thought to contain the characteristics of the research population and is capable of providing detailed and qualified information in line with the aims of the research, the study group of the research was formed from 21 teachers who participated in the in-service training "Ventriloquist

Technique Training" in the 2022-2023 academic year by using the purposeful sampling method (Denzin & Lincoln, 2008; Guba & Lincoln, 1994).

In this study, a semi-structured interview form consisting of two questions prepared by the researchers was used. In the first part of the data collection form, the demographic information of the participants and in the second part of the data collection form, in order to determine the metaphor and its rationale, "Ventrologist technique is similar to Because;" pattern question was used.

The interview forms applied to the teachers were given codes representing the teachers. The data obtained were transferred to the computer environment and analyzed using the content analysis method (Creswell, 2021,195). The data, which were determined to be similar and related to each other, were brought together within the framework of certain concepts and themes and interpreted and classified separately according to the categories (Altunışık et al., 2010,322; Karataş, 2015,70). As a result, the formula "Reliability = Consensus / Consensus + Disagreement" (Miles and Huberman) was applied between the two analyzes and the reliability was determined as 95%.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Individuals organize their lives and activities in line with their perceptions. An individual's perception of something causes that thing to be preferred or not (Özarlan, 2014). Teachers' perceptions of the ventrological technique are a great source of motivation for them to prefer to use this technique in many areas of daily life. The determination of teachers' perceptions towards the ventrological technique is important in expanding the use of this technique in the education and training process and preferring it as an alternative method against the rigid and prescriptive structure of the traditional method. In addition, revealing the perceptions of teachers towards the ventrological technique will be an important result for those interested in this technique.

The teachers constituting the study group of the research developed 21 metaphors, 19 of which were different, for the ventrologer technique. The 4 categories created in line with the justifications of the metaphors developed are; Ventrolog Technique as a Source of Warmth, Sincerity, Ventrolog Technique as a Reflection Tool, Ventrolog Technique as a Rescuer, Ventrolog Technique as a Creative Application. As can be understood from the category names, teachers' perceptions of the ventrological technique can be evaluated as positive. When the literature was examined, no source was found on the use of ventrological technique in education. Ventrological technique is an alternative practice in education. In addition, puppet technique is one of the methods used in drama applications. For this reason, studies on the use of drama technique in education were utilized in the literature review. Çoban and Çeçen (2023) examined the perceptions of prospective Turkish teachers towards drama practices and concluded that mostly positive metaphors were developed. In the category of positive metaphors, pre-service teachers developed metaphors such as magic door, means of transferring experiences, mirror to life, reflection of life in the classroom, being in front of the mirror, psychiatrist, time to share, etc. The metaphors in the study were grouped into 4 categories. When the metaphor of a warm mother's lap in the expression category, which has the highest frequency in these categories, and the therapy metaphor in the other category are examined together with the rationale, it can be said that they are similar to the metaphors in the categories of ventrological technique as a source of warmth and sincerity and ventrological technique as a savior.

According to Lakoff and Johnson (2005, p. 27), "the essence of metaphor is to understand and experience one kind of thing in terms of another kind of thing". When the perceptions of the ventrological technique were evaluated, it was determined that it was perceived positively by teachers who are the practitioners of alternative methods used in educational processes. It can be said that this

situation will contribute to the preference and popularization of the ventrological technique. Since the positive effects of the application of alternative and innovative methods in education on the education of students are known, it is important to expand the application of this and similar studies in different branches and in the education of different age groups. In this direction, it is necessary to make the necessary plans by the General Directorate of Teacher Training and Development of the Ministry of National Education and disseminate innovative and alternative practices in education such as ventrological technique for teachers working in educational institutions at different levels of the ministry by taking them into the in-service training program.

The positive contributions of the puppet technique, which is an alternative method in education, on students' cognitive development, social emotional development, language development and psychomotor development have been demonstrated by research. The ventriloquist technique is an interdisciplinary and eye-catching puppet technique that can be easily used in the education of students of all ages. Considering its positive contributions on teachers and students in the education process, ventrological technique, which is an alternative education method in the teacher training process in higher education, should be given as a course to prospective teachers. In this way, it will be possible to train teachers who are well-equipped, innovative and have different perspectives from the very beginning of their professional life.