

An Investigation of the Subsections of Undergraduate Admission Test of English (LYS-5)

Ece Genç Yöntem

Dr. Öğr. Üyesi, Yeditepe Üniversitesi, ece.genc@yeditepe.edu.tr,

ORCID-ID: 0000-0002-3871-184X

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayım/e-Printed

01.02.2022

28.03.2022

30.09.2022

ABSTRACT

Language is so generative and continuously evolving that defining what is meant by language and how to assess it are real challenges. In essence, developing an understanding of language ability and the nature of language can enlighten language assessment. The reason is that any test of language proficiency seemingly depends on how test developers define and describe the language construct. In the last two decades, the importance attached to high-stakes exams of English has risen because the results of these exams are used to make decisions regarding a test taker's university or school admission. The aim of this study is to investigate the subsections of undergraduate admission test of English (LYS-5) in Turkey by describing what they are actually measuring (e.g. multiple-choice items of reading comprehension, translation, vocabulary, grammar, and etc.) and examining whether the multiple-choice translation items in the test function as good as open-ended translation items. The results of the exploratory factor analyses and the rotated component matrix indicated that vocabulary and grammar are all shared by three abilities (factors) measured by the test, which could be grammar-related, vocabulary-related, and overall-ability. Besides, the open-ended translation test scores significantly correlated with most of the subsections, but did not correlate with the multiple-choice translation test scores. The paper suggests that high-stakes language exams like LYS-5 should be studied in a more detailed way so that better and high-quality tests can be developed.

Keywords: High-stakes tests, undergraduate admission test, LYS-5, English language testing

1. INTRODUCTION

Language assessment has witnessed considerable changes in the last few decades. A number of language proficiency tests, such as *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) and *International English Language Testing System* (IELTS), have been developed to measure general language ability of English as second or foreign language (ESL or EFL) learners. Similar to such standardized tests of language proficiency, language tests within the university entrance examination are also administered for students who would like to major in a foreign language. Such high-stakes language tests are used to make decisions on students' lives and whether they have acquired the necessary language ability to be admitted to undergraduate programs. Although scholars have already put forward the negative washback effects of such high-stakes tests on students (e.g., Dawadi, 2021; Dong, 2020; Cho & Han, 2018; Li et al., 2018; Sayın & Aslan, 2016; Yıldırım, 2010), countries keep administering them as a part of the university admission process.

Since a serious decision is made according to the scores obtained from those language tests, describing the function of the items in those tests and what they are actually measuring (e.g. multiple-choice items of reading comprehension, vocabulary, grammar, and etc.) are of great importance. As a standard practice in many countries, the questions in university admission tests are presented as multiple choice (mc) items, which only "assess knowledge recall in discrete domains" as stated by Kitchen, et. al, (2019, p. 170). Although these tests are criticized for their major focus on mc items, the procedure does not change due to the high number of test takers.

In Turkey, *Lisans Yerleştirme Sınavı*¹ (abbreviation for LYS- Undergraduate admission examination) consists of five tests for admission to higher education. LYS-1, LYS-2, LYS-3, and LYS-4 are to assess test takers with verbal and quantitative tests in Turkish, whereas

¹ The names of university entrance examination in Turkey have changed a number of times. This paper focuses on the previous version, Undergraduate Admission Examination (Lisans Yerleştirme Sınavı or LYS) which was valid between 2006-2017. Within LYS, foreign languages admission test was named as LYS-5. As of 2018, the university entrance examination is called Higher Education Institutions Examination (Yükseköğretim Kurumları Sınavı or YKS). Although LYS and YKS share certain features, there are some differences with respect to the procedure and their administration. The exams within YKS are named as Core Competency Test (TYT), Field Competency Test (AYT), and Foreign Language Test (YDT) (ÖSYM, 2018).

LYS-5 is high-stakes large-scale standardized assessment tool used to test general foreign language ability of the test takers in one of the following languages: English, German, and French. The overall score of the undergraduate candidate who will be specialized in a language is based on the score of LYS-5 and other related LYSs' according to the major of the test taker. LYS-5 consists of 80 multiple choice items on vocabulary, grammar, cloze test, sentence-dialog-paragraph completion, paragraph comprehension, situational judgments, finding the closest meaning to the sentence, finding the irrelevant sentence in a paragraph (odd-one-out), and translation. Although translation is a different ability that requires using language skills (Campbell, 1998), the language admission test in Turkey use 'translation' as a section of the test to assess language proficiency.

The purpose of LYS-5 is to provide evidence that the test takers have good enough foreign language ability to pursue their studies at university. Like many high-stakes tests, testing specifications of LYS-5 are not public. However, anything regarding the test construct and framework is not made publicized, either. Only the items are made public after the test has been administered, following the permission of *Student Selection and Placement Centre* (ÖSYM). The testing experts in Turkey send test items to the Council of Higher Education (CoHE) to create a different foreign language test each year. Yet, there is little or no information regarding the construct and psychometric qualities of the test. One may wonder why there are so many sections (e.g., reading comprehension, odd-one-out, translation, and so on) in one language test and whether translation mc items would measure the language ability as good as open-ended translation items.

In their study, Sayın & Arslan (2016) wanted to examine whether LYS-5 was all-inclusive in terms of measuring language ability and to suggest some changes if needed. 74 Turkish students completed a questionnaire to indicate their perceptions on this matter. It was found that LYS-5 was "not comprehensive" enough in measuring language competency in that it lacks the balance of all four language skills (speaking, writing, listening and speaking), includes unnecessary item types, and weight of grammar and vocabulary should be lowered. The researchers also highlighted the importance of contributing to the existing but limited literature on this topic and called for research.

Considering that there is not much research on this examination as a national high-stakes English language admission test in Turkey, an investigation of the subsections of LYS-

5 can be of great importance and interest to test developers or designers in terms of defining the language proficiency construct in the undergraduate admission test of English (LYS-5) and creating quality items measuring foreign/second language proficiency.

2. A CLOSER LOOK AT LYS-5

2.1. Possible Definitions of the Construct of Language Proficiency in LYS-5

Since a handbook of LYS-5 is not made public, it is difficult to know how CoHE in Turkey defines the construct of language proficiency and prepares the test items. In essence, it is an important issue because how a standardized language test is designed, operationalized and administered depends mainly on the definition of the language ability construct (Bachman & Palmer, 2010). Therefore, it is better to examine what is shared with the community and make inferences regarding the definition of language construct in LYS-5.

To date, language assessment has been influenced by theories and methodologies of language learning and teaching. Mainly philosophical thoughts of positivism and constructivism affected language testing theories (Farhady, 1982). Now communicative language ability described by Bachman (1990) as “consisting of both knowledge, or competence, and the capacity for implementing, or executing that competence in appropriate, contextualized communicative language use” (p.84) is in stage, but Canale and Swain (1980)’s assessment model of second language proficiency seems like a general framework for proficiency test construction. According to Canale and Swain (1980), there are three components of second language proficiency: grammar, discourse and sociolinguistics, which can be assessed by means of oral, multiple-choice items and written responses. As a framework of second language proficiency, it seems to match to a certain extent with the framework of LYS-5 in Turkey. However, LYS-5 only includes multiple-choice items. Qualities of those items from Canale and Swain’s (1980) perspective are shown in Table 1 (adapted from Brown, 2010, p.119).

Table 1: Qualities of Multiple-Choice Items in Canale and Swain (1980)’s model

Trait

	Grammar (Grammatical accuracy within sentences)	Discourse (Textual cohesion and coherence)	Sociolinguistics (Social appropriateness of language use)
Multiple Choice Items	sentence-level “select the correct form” exercise involving verb morphology, prepositions, and other items	paragraph level “select the coherent form” exercise	speech-act level “select the appropriate utterance” exercise

However, it is also possible that LYS-5 measures only one skill, which is reading comprehension, since it does not have sections of speaking, writing, and listening skills. Another possibility is that it measures multiple abilities. These possibilities have made an investigation of the LYS-5 necessary.

2.2. A Description of LYS-5

LYS-5 is a national high-stakes foreign language exam in Turkey that measures general language ability of test takers in English, German, and French to determine if they are proficient enough to study language-related majors at university. The English section of this test is used to make decisions on applicants for the English Language Teaching, Translation and Interpretation, and English Language and Literature departments at universities. In terms of its content, LYS-5 consists of 80 multiple choice items on vocabulary, grammar, cloze test, translation, sentence-dialog-paragraph completion, paragraph comprehension, situational judgments, finding the closest meaning to the sentence, and finding the irrelevant sentence in a paragraph (odd-one-out) (See Table 2).

Table 2: Number of Items in Each Subsection of LYS-5 (2012)

<u>Subsection</u>	<u>Number of Items</u>
Vocabulary	5
Grammar	10
Cloze test	5
Translation (6 English to Turkish & 6 Turkish to English)	12
Sentence completion	8
Reading comprehension with different paragraphs	15
Dialog completion	5
Finding the closest meaning to sentence	5
Situational judgments	5
Paragraph completion	5
Finding irrelevant sentence in paragraph (odd-one-out)	5
Total	80

Considering the subsections in LYS-5, it is clear that it does not measure listening, speaking and writing skills. Rather, it seems to measure reading comprehension ability, vocabulary, grammar knowledge, and translation ability. Actually, most of the subsections in the exam are related to measuring foreign/second language reading ability. Therefore, it can be argued that it does not show the language proficiency of a test taker since it lacks items directly measuring speaking, writing and listening comprehension. However, for a large-scale standardized test as such, it might be challenging and impractical to directly measure all skills. Besides, Carrell (1991) argues that measuring reading comprehension might be sufficient to measure language proficiency as foreign/second language reading also reflects foreign/second language proficiency.

Considering Canale and Swain's (1980) model of language proficiency assessment, there are similarities between their framework of language test design and LYS-5 with respect to the level of the items. As in their model, LYS-5 also involves sentence-level, paragraph-level, and speech-act level items. Only translation mc items in LYS-5 do not have any referent in the model by Canale and Swain (1980). The reason might be that translation is a cognitive ability that requires different processing (Stansfield, Scott, and Kenyon, 1992). On the other hand, translation can be an indicator of language proficiency (Pickett, 1968; Birjandi & Farahzad, 2010). This issue is examined in Section 3.

2.3. Translation Ability and Language Proficiency

There have been studies supporting the use of translation items to assess grammar (Salem, 2012), reading comprehension (Kern, 1994), and general language proficiency (Ying & Liying, 2008). Some language proficiency tests such as *New York University Foreign Language Proficiency* (NYUFLP) exam, comprised of four sections: listening, writing, translation from English, and translation to English, include translation items as separate sections. Moreover, in the article by Pickett (1968), translation items were found to be good predictors of language ability rather than fill-in-the-blank items. All of such findings indicate that translation ability and language proficiency may be related to each other.

In the field of language assessment, using different item types requiring closed-ended and open-ended responses makes a difference on the test scores. For instance, in her study, Shohamy (1984) investigated the influence of multiple choice and open-ended item types on

second language reading tests. She claimed that as different item types, they affect results of the tests because they require different processing. In the similar vein, when translation items are considered, Birjandi & Farahzad (2010) asserted that item type can also make a difference in test scores because open-ended translation items necessitate production as well as knowledge of grammar and vocabulary. Their study revealed there is a correlation between foreign language proficiency with the open-ended translation-production test rather than multiple choice translation test. That means students with high translation ability also have high language proficiency.

2.4. Purpose

The present study aims to investigate the subsections within LYS-5 by examining the abilities LYS-5 measures and the possible relationships among the subsections. It also focuses on the possible relationship between each subsection score and that of obtained from the open-ended version of the mc translation items. Accordingly, the following research questions will be addressed in the study:

1. How many abilities (factors) does LYS-5 measure?
2. Is there any relationship among LYS-5 subsection scores?
3. Is there any relationship between LYS-5 subsection scores and the score of the open-ended translation test?

3. METHOD

3.1. Participants

60 freshmen students were asked if they want to contribute to a LYS-5 study, and only half of them volunteered. Therefore, 30 university level Turkish EFL students who took the LYS-5 exam in the same year participated in the study. Their average age is 19. The students are freshmen majoring in English Language Teaching in the School of Education at two English-medium universities in Turkey. They graduated from different high schools from different parts of Turkey in May, took the LYS-5 in summer, and were admitted to universities. During the study, the students were enrolled in their universities.

3.2. The Context

In Turkey, high school graduates who want to study language-related majors at university take LYS. The first four LYS (LYS-1,-2,-3, and -4) include multiple-choice items on

Turkish language, Geography, History, Mathematics and Science whereas the fifth one, LYS-5, includes multiple-choice items on a foreign language (English, German, and French in accordance with the students' preference). The average score of those exams determines whether the students are admitted to universities.

3.3. Data Collection

In this exploratory study, in order to investigate the construct definition of the language proficiency in LYS-5, it was necessary to understand the relationship among the subsections scores. To achieve this, LYS-5 items and online answer sheets of 30 test takers were collected. Since another focus of this study was on the possible relationship between LYS-5 subsection scores and the score of the open-ended translation test, the participants were given the open-ended versions of the same mc translation test items.

3.3.1. Online Answer Sheets and Related Test Items

In order to answer the research questions, online LYS-5 answer sheets and test items of 30 test takers were collected. However, it was not an easy task. It was only the test takers who could screen their responses from the system provided by CoHE by using their usernames and passwords. Therefore, with the consent and collaboration of the test-takers, their responses to each item in the test were obtained from their system one by one. Since the order of the questions in each test booklet was different, it was difficult to compare all the items. Thus, after a detailed right and wrong checks of each participant's responses in the test, all the answers for the 80 items were eventually noted down for each test taker.

3.3.2. Open-ended Translation Test

10 participants out of 30 volunteered to answer the open-ended translation test. The test consisted of 12 items. Those items were taken from the multiple-choice translation items in LYS-5 (2012) itself. Thus, this test was the open-ended version of those 12 multiple choice items. The students were asked to translate 6 of the items from Turkish to English and the other 6 from English to Turkish. The scoring rubric for the test was holistic. According to Farahzad (1992, p. 274, cited in Khanmohammad & Osanloo, 2009), both accuracy and appropriateness are important criteria in scoring open-ended translation tests. According to the rubric agreed in the study by Khanmohammad & Osanloo (2009), "accuracy, finding the right and suitable word equivalence in target language, genre, target language culture,

grammar and preservation of style, shifts, addition, omission and inventing equivalents” are focused on when scoring a translation item. Therefore, in the present study, the translation rubric was adapted from the one in Khanmohammad & Osanloo (2009). The total score for the open-ended translation test was 12 (1 point for each item). See Table 3.

Table 3: The Scoring Rubric for the open-ended translation test

Translation Scoring Rubric	
Grammar	0,25
Vocabulary/word equivalence	0,25
Meaning (general impression)	0,25
Discourse (cohesion, genre, register)	0,25
Total	1

The answer key for the translation test was the correct option provided in LYS-5’s answer key.

3.4. Data Analysis

Since there are different forms (e.g., grammar, vocabulary or translation) of multiple-choice items in LYS-5, as identified in Table 2, those forms of mc items were treated as subsections in the test. The number of correct responses for each subsection was regarded as scores for the subsection. Then the scores for each participant obtained both from LYS-5 answer sheets/test booklets and the open-ended translation test were entered into the SPSS program (version 16).

In order to answer the first research question, “How many abilities (factors) does LYS-5 measure?”, Exploratory Factor Analysis (EFA) was run in SPSS. EFA is used to explore the factors, which are combinations of different variables in a data set. The factor analysis displays the correlations among subsection scores as well as the correlations between subsection scores and the factors. Before the analysis, so as to see if exploratory factor analysis is suitable for the sample size, Kaiser-Meyer-Olkin’s measure of sampling adequacy test was run as well as Bartlett’s Test of Sphericity to further test it. The Kaiser-Meyer-Olkin Test result should be between 0-1 (the closer to 1, the better). For this sample, it was ,632. The Bartlett’s Test of Sphericity should yield to significant values, and in our test, it was

significant ($p=.000$). Therefore, it is appropriate to claim that the sample ($N=30$) might be adequate to run EFA.

In order to answer the second and the third questions, “Is there any relationship among LYS-5 subsection scores?” and “Is there any relationship between LYS-5 subsection scores and the score of the open-ended translation test?”, Pearson’s correlation analysis was run using the SPSS program.

4. RESULTS

The results of the first research question asking “How many abilities (factors) does LYS-5 measure?” indicated that it measures three abilities (See Table 4). According to EFA and the rotated component matrix, vocabulary and grammar are all shared by three abilities (factors) measured by the test. The first one, possibly *grammar-related ability*, loads on the subsections of dialog completion, finding the closest meaning, situational judgments, paragraph completion, and slightly on vocabulary section in the test. The second one, *vocabulary-related ability*, loads on the subsections of reading comprehension, sentence completion, cloze test and grammar. The *overall ability* loads on the subsections of vocabulary, grammar, cloze test, translation, and odd-one-out.²

The results of the second research question “Is there any relationship among LYS-5 subsection scores?” showed that most of the subsection scores significantly correlated in the test (See Table 5). For example, **Vocabulary** section highly correlated with reading comprehension ($r=.753$, $p<0.01$) and moderately correlated with grammar ($r=.550$, $p<0.01$), cloze test ($r=.537$, $p<0.01$), sentence completion ($r=.492$, $p<0.01$), finding the closest meaning ($r=.410$, $p<0.05$), odd-one-out ($r=.455$, $p<0.05$) and paragraph completion ($r=.398$, $p<0.05$). Interestingly, there was no significant correlation between mc **translation** and any other subsection score.

Table 4: Rotated Component Matrix

	Component		
	1	2	3
Vocabulary	,410	,720	,374
Grammar	,629	,303	,334

² It should also be noted that the results of the first research question is based on the assumption that LYS-5 has 11 forms of items or subsections. For the other alternatives, see Appendix 1.

Cloze	,135	,347	,754
Translation	,063	,022	,522
sentence_completion	-,011	,844	-,019
reading_comprehension	,191	,871	,172
dialog_completion	,825	,046	-,008
finding_the_closest_meaning	,807	,062	,221
situational_judgements	,711	,246	-,508
paragraph_completion	,598	,101	,322
odd_one_out	,173	,098	,833

The results of the third research question “Is there any relationship between LYS-5 subsection scores and the score of the open-ended translation test?” indicated that the open-ended translation test highly correlated with vocabulary ($r=.767$, $p<0.001$), and moderately correlated with grammar ($r=.689$, $p<0.05$) and reading comprehension ($r=.656$, $p<0.05$) (See Table 5).

Table 5: Correlation Matrix of Subsections in LYS-5

	vocab	grammar	cloze	translation	Sentence completion	Reading comprehension	Dialog completion	Finding the closest meaning	Situational judgments	Paragraph completion	Odd one out	Open-ended translation
vocabulary	1											
grammar	,550**	1										
cloze	,537**	,337	1									
translation	,326	,311	,232	1								
Sentence completion	,492**	,295	,234	,028	1							
Reading comprehension	,753**	,384*	,469**	,055	,563**	1						
Dialog completion	,345	,546**	,146	,035	,167	,110	1					
Finding the closest meaning	,410*	,542**	,357	,027	,053	,264	,514**	1				
Situational judgments	,346	,286	-,190	-,099	,078	,311	,455*	,498**	1			
Paragraph completion	,398*	,309	,353	,174	,106	,306	,475**	,421*	,240	1		
Odd one out	,455*	,385*	,586**	,213	,063	,288	,114	,393*	-,257	,303	1	
Open-ended translation	,767**	,689*	,620	,536	,589	,656*	,485	,531	*	,100	,454	1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0.05 level (2tailed).
a. Cannot be computed because at least one of the variables is constant.

5. Discussion

The purposes of this research study were to investigate how many abilities LYS-5 measures, whether there is a relationship among the subsection scores in LYS-5, and whether there is a relationship between the subsection scores of LYS-5 and of open-ended translation test.

According to the results of the first research question, LYS-5 measures three types of abilities, which are possibly grammar-related, vocabulary-related, and overall-ability. That means the test focuses on grammar and vocabulary since they were shared and loaded in all abilities in the component matrix. On the other hand, the number of the subsections in LYS-5 cannot be reduced because the Exploratory Factor Analysis demonstrated that all subsections were loaded in at least one of the three abilities or components (See Table 4).

According to the second research question, the subsection scores in LYS-5 correlated with each other. Especially, vocabulary and grammar were the subsections that mostly correlated with other subsections. However, the translation test in the LYS-5 did not correlate significantly with any of the subsections, which was an unexpected result even though Birjandi & Farahzad (2010) provided evidence claiming that mc translation test did not reveal the level of language proficiency. Considering this finding, mc translation items can be excluded from the test but EFA results showed that it loaded on the third ability.

According to the third research question, an expected finding was that the open-ended translation test significantly correlated with the subsections of vocabulary, grammar, and reading comprehension, which were the core components of the test and correlated with most of the subsections. That means the open-ended translation test can be claimed to reflect foreign language proficiency. However, multiple choice translation scores did not correlate with the open-ended translation test. This finding is parallel to what Birjandi & Farahzad (2010) found in their study. Their study revealed that language proficiency correlates with an open-ended translation test rather than mc translation test. This might be right because the open-ended translation test is productive compared to mc translation test.

6. Conclusion and Limitations

This research paper suggested that researchers need to study on high-stakes language proficiency exams like LYS-5 so that better and high-quality tests can be developed. One of the limitations of this study was that the findings of this research were based on 30 participants. Therefore, the sample size can be increased. Also, there was not much variance among the subsection scores because the participants were all successful and admitted to universities. For further studies, the participants can be divided into different proficiency levels.

The results might have been different if CoHE had made the handbook of specifications of LYS-5 public and if multiple exams from different years had been investigated. Besides,

the results of this study depend on the assumed subsections in LYS-5, which were agreed by four ELT instructors. For the other alternatives on LYS-5, see Appendix 1.

ACKNOWLEDGEMENT

I would like to thank distinguished **Prof. Hossein Farhady** for his guidance in this study.

REFERENCES

- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*, New York: Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in Practice*, Great Britain: Oxford University Press.
- Birjandi, P. & Farahzad F. (2010). The ability to translate and foreign language proficiency, *Perspectives: Studies in Translatology*, 5:2, 191-199.
- Brown, J. D. (2005). *Testing in Language Programs: A Comprehensive Guide to English Language Assessment*, New York: McGraw-Hill.
- Brown, H. D. & Abeywickrama P. (2010). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*, USA: Longman.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, *Applied Linguistics*, 1(1), 1-47.
- Campbell, S. (1998). *Translation into the Second Language*, New York: Addison Wesley Longman
- Carrell, P. L. (1991). Second Language Reading: Reading Ability or Language Proficiency? *Applied Linguistics*, 12 (2): 159-179.
- Carroll, J. B. (1961). Fundamental considerations in testing for English language proficiency of foreign students. In *Testing English proficiency of foreign students*. Washington, D. C.: Center for Applied Linguistics. Also reprinted in H. B. Allen & R. N. Campbell (Eds.), *Teaching English as a second language: A book of readings* (2nd ed.). 1972. New York: McGraw-Hill Book Company.

- Cho, H. J., & Han, J. (2018). Teaching to the High-stakes Testing in Second Language Learning. *INTESOL Journal*, 15(1), 49-65.
- Dawadi, S. (2021). Factors affecting washback of a high-stakes English as a foreign language test. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 25(3), 1-16.
- Dong, M. (2020). Structural relationship between learners' perceptions of a test, learning practices, and learning outcomes: A study on the washback mechanism of a high-stakes test. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100824.
- El-Banna & Adel, I. (1993). The Development and Validation of a Multiple-Choice Translation Test for ESL College Freshmen *ERIC database*.
- Farhady, H. (1982). Measures of Language Proficiency from the Learner's Perspective. *TESOL Quarterly*, 16 (1):44-60.
- Kern, R. G. (1994). The Role of Mental Translation in Second Language Reading, *Studies in Second Language Acquisition*, 16 (4), p. 441-461
- Khanmohammad, H. & Osanloo, M. (2009). Moving toward Objective Scoring: A Rubric for Translation Assessment *JELS*, 1 (1): 131-153.
- Kitchen, H., Bethell, G., Fordham, E., Handerson, K. & Li, R.R. (2019). *OECD reviews of evaluation and assessment in education: Student assessment in Turkey*. OECD Publishing, Paris.
- Li, C., Kruger, L. J., Beneville, M., Kimble, E., & Krishnan, K. (2018, September). The Unintended Consequences of High-Stakes Testing on English-Language Learners: Implications for the Practice of School Psychology. In *School Psychology Forum* 12 (3).
- ÖSYM (2018). Higher education institutions examination (YKS) manual, Retrieved from https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2018/YKS/KILAVUZ_28062018.pdf
- Pickett, G. D. (1968). A Comparison of Translation and Blank-filling as Testing Techniques, *ELT J*, 23 (1): 21-26
- Salem, I. (2012). L1-L2 sentence translation in classroom grammar tests, *ELT J* 66 (2): 147-155.
- Sayın, B., & Aslan, M. (2016). The Negative Effects of Undergraduate Placement Examination of English (LYS-5) on ELT Students in Turkey. *Participatory Educational Research*, 3 (1), 30-39. DOI: 10.17275/per.16.02.3.1

- Shohamy, E.(1984). Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 17, 229-255.
- Stansfield, C., Scott, M. L.& Kenyon, D. M. (1992). The Measurement of Translation Ability. *The Modern Language Journal*, 76 (4), 455-467.
- Yıldırım, Ö. (2010). Washback Effects of a High-Stakes University Entrance Exam: Effects of the English Section of the University Entrance Exam on Future English Language Teachers in Turkey. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 12 (2), 92-116
- Ying, Z. & Liying, C. (2008). College English Test (CET) in China, *Language Testing*, 25 (3), p. 408-417.

Appendix 1

Other Alternatives of Exploratory Factor Analysis on LYS-5

A) Assuming that there are 5 subsections in LYS-5: Vocabulary, Grammar, Cloze, Translation, and Reading. The correlation matrix is shown below.

	vocabulary	grammar	cloze	translation	READING
Correlation vocabulary	1,000				
grammar	,550	1,000			
cloze	,537	,337	1,000		
translation	,326	,311	,232	1,000	
READING	,780	,600	,463	,107	1,000

	Component
	1
vocabulary	,896
grammar	,767
cloze	,691
translation	,437
READING	,853

a. 1 component extracted.

B) Assuming that there are 3 subsections: sentence-level, paragraph-level, and speech-act level as Canale and Swain's (1980) second language proficiency test model.

	Sentence-level	Paragraph-level	Speech act-level
Correlation Sentence-level	1,000		
Paragraph-level	,705	1,000	
Speech act-level	,519	,196	1,000

	Component
	1
sentence_level	,475
paragraph_level	,410
speechact_level	,335

Note: Alternatives A and B suggest that there is only one component. That means LYS-5 measures only one ability, which might be called reading comprehension. That can explain the reason why LYS-5 does not clarify its subsections.

**Covid 19 Salgınıyla Önemi Artan Dijital Okuryazarlığa İlişkin Öğretmen
Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi**

Seda GÜNDÜZALP

Dr. Öğr. Üyesi, Munzur Üniversitesi, sedagunduzalp@munzur.edu.tr,

ORC-ID: 0000-0003-3546-5644

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayın/e-Printed

23.11.2020

27.07.2022

30.09.2022

ÖZ

Öğretmenlerin dijital okuryazar olma becerilerine sahip olmaları eğitim-öğretim ortamında gerekli olan dijital anlamda becerileri de sergilemekte daha iyi olacakları anlamına gelmektedir. Öyle ki günümüzde söz konusu becerilere sahip olan öğretmenler, dijital çağda doğup dijital çağın hızlı değişimine kolaylıkla uyum sağlayan dijital yerli olarak tanımlanan neslin oluşturduğu öğrencilerin öğretimsel anlamda ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmede etkili olabileceklerdir. Bu bağlamda bu çalışmada dijital yerlilere eğitim veren öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada survey yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde tesadüfi ve orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okul öncesi, ilkö, orta ve lise eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılan ölçek aracılığı ile öğretmenlerden toplanan verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri hesaplanmış; verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra parametrik testlerden *t*-testi, tek yönlü varyans analizi testleri yapılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığını test etmek için Levene'nin Varyanslar Homojenliği Testi yapılmış ve bu test sonuçlarına göre uygun test sonucu verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın tespit edilmesi durumunda söz konusu anlamlı farklılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucuna ve sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: COVID 19, Dijital okuryazarlık, Öğretmenlik, Dijitalleşme

Evaluation of Teacher Competencies Regarding Digital Literacy, Which Has Increased Importance With The Covid 19 Epidemic

ABSTRACT

The fact that teachers have digital literacy skills means that they will be better at displaying the digital skills required in the educational environment. So much so that today, teachers who have these skills can be effective in responding to the educational needs and expectations of students who are born in the digital age and easily adapt to the rapid change of the digital age. In this context, in this study, it is aimed to examine the digital literacy skills of teachers who teach digital natives. For this purpose, survey method was used in the research. The universe of the research consists of teachers working in pre-primary, primary, secondary and high school education levels determined by using random and disproportionate cluster sampling method in Eastern and Southeastern Anatolia Region in 2018-2019 academic year. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation values of the data collected from the teachers were calculated by means of the scale that analyzed the confirmatory factor; After it was determined that the data showed normal distribution, t-test and one-way analysis of variance tests were performed. Levene's Variance Homogeneity Test was performed to test whether the variances are homogeneous and an appropriate test result was given according to these test results. In the event that a significant difference is determined according to the results of one-way analysis of variance, LSD test has been conducted to determine which groups are in question. The results of the analysis and suggestions are given according to the results.

Keywords: COVID 19, Digital Literacy, Teachership, Digitalization

1. GİRİŞ

Coronavirus hastalığı 2019 (COVID-19), Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan; ciddi akut solunum sendromu koronavirüs 2'nin (SARS-CoV-2) neden olduğu tedavisi olmayan bulaşıcı bir hastalıktır (Setiawan, 2020; Greenhalgh, Schmid, Czypionka, Bassler & Gruer, 2020; Lipsitch, Swerdlow & Finelli, 2020). Virüs ortaya çıkmasının ardından birkaç ay içerisinde hemen hemen tüm dünyaya yayılmış, ülkeler virüsün yayılmasını önlemek için çeşitli alanlarda bir çok tedbir alma yoluna gitmiştir. Virüsün yayılmasının önüne geçilmesinde alınan önlemler arasında ülkelerin çoğunda okullar kapatılması yer almıştır (Rundle, Park, Herbstman, Kinsey & Wang, 2020). Ülkeler tüm dünyada devam eden COVID-19 salgını nedeniyle oluşan yeni durumlarla mücadele etmekte, eğitim yöneticileri öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını çevrimiçi platformlar ve uzaktan eğitim çözümleri aracılığıyla karşılamak için çaba göstermektedir. Milyarlarca öğrenci ve milyonlarca eğitimci salgın nedeniyle okulların kapanması ve diğer sınırlamalardan etkilenmiştir (Özer, 2020). Ülkemizde 16 Mart 2020 tarihi itibarıyla okullarda yürütülen eğitime ara verilmiş, 23 Mart 2020 tarihi ile birlikte ise uzaktan eğitim sistemi hayata geçirilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün yaptığı açıklamaya göre ülkemizde 23 Mart - 22 Mayıs 2020 tarihleri arasında EBA TV İlkokul, EBA TV Ortaokul ve EBA

TV Lise kanallarından toplam 1722 saat yayın yapılmıştır. Bu yayınlar için Ankara ve İstanbul'da 10 ayrı stüdyoda çekimler yapılmıştır. Çekimlerde 93 branştan 674 öğretmen görev almış ve 2323 ders videosuyla 220 etkinlik videosu hazırlanmıştır. Uzaktan eğitim süresince yaklaşık 2 Milyar tıklanma sayısı ile EBA Türkiye'de en çok ziyaret edilen 11. site, Dünya'da ise en çok ziyaret edilen 6. eğitim sitesi olmuştur. EBA Mobil uygulaması, Android cihazlar için 16.7M, iOS cihazlar için 1.8M indirilme sayısına ulaşmıştır. Bu süreçte 7.124.613 öğrenci, 1.011.871 öğretmen EBA'yı, 949.247 öğrenci, 179.795 öğretmen EBA Akademik Destek'i aktif olarak kullanmıştır. Toplam 3.595.680 Canlı Ders yapılmıştır (MEB, 2020)

Yeni teknolojiler ve gelişmeler, bireylerin, grupların ve toplumların iletişim kurma, öğrenme, çalışma ve yönetme biçimini de değiştirmektedir. Bu yeni sosyo-teknik gerçeklik, bireylerin sadece teknolojik araçların kullanımı ile ilgili beceri ve yeteneklere sahip olmayıp, aynı zamanda uygun kullanım normları ve uygulamaları ile ilgili bilgiye sahip olmalarını gerektirmektedir (Meyers, Erickson & Small, 2013). 2020 yılının Mart- Nisan ayıyla birlikte eğitim de dahil olmak üzere dünyadaki tüm alanlarda işler tersine döndüğünü söylemek mümkündür. Bununla birlikte dünyanın dört bir yanında örgün eğitimdeki ilk kademedeki yükseköğretime kadar tüm öğrenciler evlerinden öğrenmeye başladılar. Bununla birlikte öğretmenler eğitimlerini yeni gerçeklere uyarlamakta zorlandıkları gözlenmektedir (West-Smith, 2020). Bu süreçte öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bir beceri alanı olan dijital okuryazarlık yeterlilikleri uzaktan öğrenme ortamında ön plana çıkan kavramlardan olmuştur. İçinde bulunduğumuz dijital çağda öğretmenlerin birer dijital okuryazar olmaları gerçeği bu süreçte daha dikkat çeker hale gelmiştir. Dijital okuryazarlık kavramı dijital ortamları etkili ve amacına uygun bir şekilde kullanmayı içeren bir takım 21. yy. becerilerini kapsayan bir kavramdır. Şüphesiz ki içinde bulunduğumuz dijital çağın öğretmenlerinin bu becerilere sahip olması gerekmektedir. Dijital okuryazarlık kavramı ilk olarak dijital kaynakları, araçları ve hizmetleri düzgün bir şekilde kullanma ve değerlendirme ve bunları yaşam boyu öğrenme süreçlerine uygulama yeteneği olarak Glister (1997) tarafından tanımlanmıştır. Sonraki yıllarda bu tanımın kapsamı daha da genişletilmiştir. Buna göre dijital okuryazarlık, kullanıcıların dijital ortamda etkin şekilde çalışabilmeleri için gerekli olan karmaşık, bilişsel, sosyolojik ve duygusal becerileri içeren, grafik ekranlardaki talimatları okumak, bunun yanı sıra yeni anlamlı materyalleri bu ortamda oluşturmak, dijital ortamdaki bilginin kalitesini ve geçerliliğini değerlendirmek; iletişim araçlarını ve ağları kullanabilmek şeklinde ifade edilmiştir (Eshet, 2004; Porat, Blau & Barak, 2018; Schrocki, 2020). Dijital okuryazarlık, yeni medya kapsamı içerisinde yer alan sosyal medya içeriği de dahil olmak üzere, dijital ortamdaki tüm içeriğin okunup, yorumlanmasını ve bu ortama dair içeriğin üretilmesini de kapsayan geniş bir anlamlandırmaya yönelik olarak değerlendirilmelidir (Karabacak & Sezgin, 2019). Bu kavram ister kişisel ister mesleki hedeflere ulaşmak için bilgisayarları, yazılım uygulamalarını, veritabanlarını, dijital teknolojileri kullanabilmeyi gerektiren beceri, yeterlilik ve eğilimlerini ifade eder (Reedy & Goodfellow, 2012; ALA, 2000).

Dijital platformlara ulaşmak ve bu platformları kullanmak kolay gibi görünse de etkin olarak kullanımı bilgi okuryazarı olmayı gerektirir (Durodolu & Mojaepelo, 2020). Dijital

okuryazarlık, yalnızca yazılımı kullanma veya dijital bir cihazı kullanma yeteneğinden daha fazlasını içerir; kullanıcıların dijital ortamlarda etkili bir şekilde çalışması için ihtiyaç duydukları çok çeşitli karmaşık bilişsel, motor, sosyolojik ve duygusal becerileri içerir (Eshet, 2004). Çağımızda özellikle akıllı telefonlarla birlikte dijital ortamlara erişimin kolaylığı, dijital ortamları etkin kullanıldığı anlamına gelmemektedir. Göldağ & Kanat (2018) araştırmasının sonucunda öğrencilerin bir sosyal medya hesabına sahip olma durumları ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında farklılığa rastlanmadığı ortaya çıkmış; Onursaoy (2018)'un dijital okuryazarlık bilincinin ya da düzeyinin yüksek olduğu beklentisiyle üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir çalışma yapmış, araştırma sonucunda üniversite okuyan gençlerin okuryazarlık becerilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmış olması dijital ortamlara erişim ve dijital araçları ustaca kullanmanın iyi bir dijital okuryazar olduğu anlamına gelmediğini göstermektedir. Bununla birlikte dijital okuryazarlık kavramının farkındalığına yönelik de eksiklikler olduğunu söylemek mümkündür. Buna yönelik Kuru (2019) üniversiteye yeni başlayan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu, kavramın bazı adaylar tarafından yanlış yorumlandığı, adayların dijital okuryazarlığı teknoloji okuryazarlığı üzerinden değerlendirdikleri tespit etmiştir. Burada dijital okuryazarlık eğitiminin önemi ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin de hem kişisel nedenlerle hem de mesleki gereksinimlerle dijital ortamlarda sıkça vakit geçiyor olması beklenmektedir. Önemli olanın ise öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olarak dijital ortamları etkin bir şekilde kullanıp, öğrencilere etkili öğretim fırsatları yaratacak ortamlar oluşturma ve içerik üretebilmeleridir. Bununla birlikte dijital okuryazar olabilmek için araştırma, sorgulama, problem çözme ve karar verme gibi eleştirel düşünme becerilerini yerine getirebilmek önemlidir (Duran & Özen, 2018).

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan teknolojik gelişmelerle birlikte en önemli becerilerinden biri olarak kabul edilen dijital okuryazarlık kavramının eğitim alanında da önemi her geçen gün artmaktadır (Özbay & Özdemir, 2014). Dijital okuryazarlıkla birlikte bilişsel-duygusal-sosyal beceriler teknik süreçlerle birleşmiş, bu süreçler, sadece ülkemizde değil bütün dünyada özellikle eğitim konusunda, en son yeniliklerin sürekli olarak takip edilmesi gerekliliğini zorunlu kılmaktadır (Nawaz & Kundi, 2010). İçinde bulunduğumuz çağın gereklerine göre davranmak öğretmen, öğrenci ve öğrenme ortamında da değişime neden olmuştur. Bu süreçte öğretmenin rolü; değişim ve gelişimi takip etmek, kendisini eğitmek, öğrencilerine bu yönde rehber olmak olarak sıralanmıştır. Dijital okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olan öğrenciler, hayatlarının ilerleyen zamanlarında hem iş hem de özel hayatlarında bu becerinin olumlu etkilerini görecektir ve daha başarılı olacaklardır (Leffler, 2015). Bu beceriler öğrenme ortamlarında farklılaşmaya neden olmakta, sanal uygulamaların öğrenme ortamlarında yer bulmasına kaynaklık etmektedir.

21. yüzyılda dijital okuryazar olmanın bilgiye ne zaman ihtiyaç duyulduğunu, nasıl bulunacağını ve nasıl etkili bir şekilde kullanılacağını bilmenin belirleyici olduğunu söylemek mümkündür (Bawden, 2008). Dijital okuryazarlığı sadece beceri, teknoloji ile ilgili değil, aynı zamanda yasal, etik ve sosyal sorumluluk becerilerini göstermektedir (Wu & Liu, 2013).

İçinde bulunduğumuz çağda Z kuşağına eğitim verecek olan öğretmenlerin iyi bir dijital okuryazar olmaları gerekir (Ocak ve Karakuş, 2019). Sınıfa gelen öğrencilerin kendi aile ortamlarında teknolojinin gelişimine paralel olarak her geçen yıl bu araçlar ile etkileşimde olmaları ve bu yeni becerilerle sınıfa geliyor olmaları öğretmenlerin teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda uluslararası standartlarla örtüşen değişim sürecine girmelerini gerekli kılmaktadır (Topçu & Türk, 2016). Dijital okuryazarlık becerilerinin günümüz öğretmenleri için önemli olmasının yedi nedenini ortaya koyulmuştur (Levy, 2018):

1. Google'ın Ötesine Geçmek: Öğrencilerin arama motorları ile doğru bilgiye ve kaynaklara nasıl ulaşabileceklerini öğretebilmek
2. Dijital Vatandaşlık Öğretimi: akademik intihal ve siber zorbalık gibi olumsuz davranışları içermeyen dijital ortamlarda sorumluluklarını
3. Dijital uçurumun önüne geçmek/dijital fırsat eşitliğini sağlamak: Teknolojiye ulaşmada öğrencilerin bölgesel eşitsizliğini kaldırmak
4. Dijital Dünyanın Genişleyen Konsepti: Dijital okuryazar öğretmenler, öğrencilerin öğrenme fırsatlarını genişletmek için günümüz teknolojisini güçlü bir araç seti olarak kullanmalarına nasıl ilham verileceğini bilir.
5. Farklılaşmayı Etkinleştirme: Teknoloji sayesinde farklı yöntem ve tekniklerle bireysel farklılıklara hitap etme/bireysel ihtiyaçlara cevap verebilmek
6. Kültürel ve Düşünsel Yapıya Uygun Kararlarının Verilmesi: Kültürel çeşitliğe uygun içerik seçebilme
7. Teknolojinin Geliştirilmesi: Öğretmenler dersleriyle dijital okuryazarlık konusunda uzmanlaştıkça, teknolojiyi paylaşmak ve öğrencileri için öğrenme çıktılarını iyileştirmek için akranlarıyla işbirliği yapabilirler.

Covid 19 ile birlikte online öğrenme süreçlerine daha hızlı bir geçişin yaşanmasıyla dijital okuryazarlık daha önemli hale gelmiştir. Gerçek şu ki, eğitimli bir vatandaş oluşturmaya yardım etmekle görevlendirilmiş eğitimcilerin bir kez daha işin ön saflarında olduklarıdır (West-Smith, 2020). Sürekli gelişim ve değişim felsefesi temelinde çağımızın gereklerine göre dijital okuryazar öğretmenlik becerilerine sahip olmanın doğrudan ve dolaylı olarak eğitimde başarıyı, sürdürülebilirliği, küresel rekabetle başa çıkabilmeyi, ulusal kalkınmayı önemli derecede etkileyecek bir unsur olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin dijital okuryazar olma becerilerine sahip olmaları eğitim-öğretim ortamında gerekli olan dijital anlamda becerileri de sergilemekte daha iyi olacakları anlamına gelmektedir. Öyle ki günümüzde söz konusu becerilere sahip olan öğretmenler, dijital çağda doğup dijital çağın hızlı değişimine kolaylıkla uyum sağlayan dijital yerli olarak tanımlanan neslin oluşturduğu öğrencilerin öğretimsel anlamda ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilmede etkili olabileceklerdir. Bu bağlamda bu çalışmada dijital yerlilere eğitim veren öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda alt amaçlar ışığında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin dijital okur yazarlık becerileri:

1. Cinsiyet değişkenine göre alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Branş değişkenine göre alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Öğrenim durumu değişkenine göre alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Kıdem değişkenine göre alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Yaş değişkenine göre alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermekte midir? Bölüm başlıkları büyük harfle yazılmalıdır. Makalelerde problem, amaç gerekçe ve önem giriş bölümü içinde açıkça belirtilmelidir. Giriş bölümünü sırasıyla Yöntem, Bulgular, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça bölümleri izlemelidir.

2. YÖNTEM

Çalışmanın amacı doğrultusunda bir konudaki mevcut durumunu araştırmak için olayların, objelerin, grupların, varlıkların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan survey yöntemi kullanılmıştır (Arıcı, 1984). Araştırmanın sürecini bir akış planı şeklinde ilk olarak Campbell ve Katona (1953) tarafından kullanılan bu yöntem, artış gösteren sorunların yanıtlamada, var olan veya gözlenen problemleri çözmede, ihtiyaçları ve amaçları değerlendirmede, karşılaşılan durumların spesifik olup olmadığını belirlemede, zaman içindeki eğilimleri analiz etmede, var olanı, olayların önemini ve şartların ne olduğunu açıklamada kullanılır (Isaac ve Michael, 1997; Scheuren, 2004). Survey araştırmalarda hedef grubu yansıtan örnek gruptan alınan verilerle bağımlı ve bağımsız değişkenler aracılığıyla var olan durum betimlenir (Glasow, 2005; Groves, 2011; Kerlinger, 1973; Mathiyazhagan ve Nandan, 2010).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesinde tesadüfi ve orantısız küme örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenen okul öncesi, ilk, orta ve lise eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Küme örnekleme çalışılması, düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlik gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır (Yıldırım, Şimşek, 2006). Mardin, Batman, Diyarbakır, Elazığ, Şanlıurfa, Şırnak, Van, Adıyaman, Kahramanmaraş, Kars, Iğdır ve Tunceli illeri örnekleme esas olan iller olarak belirlenmiştir. Bu illerde yer alan okullar rasgele yöntemle listeden seçilmiş ve seçilen okullarda görev yapan 500 öğretmene görüşleri alınmak üzere anket dağıtılmıştır. Ancak dağıtılan anketlerden 342’si geri dönmüştür. Geri dönüş oranı %71,4 olarak belirlenmiştir. Geri dönen anketler için mahalnobis uzaklıkları hesaplanarak 4 anketin hatalı olduğu sonucuna ulaşılmış ve bu anketler analiz dışı bırakılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

<i>Değişkenler</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>	<i>Toplam</i>
	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>				-
<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	159	179			338
	<i>%</i>	46,8	53,2			100
	<i>Sınıf</i>	<i>Branş</i>				-
<i>Branş</i>	<i>N</i>	69	273			342
	<i>%</i>	20,2	78,8			100
<i>Kıdem</i>	<i>1-5</i>	<i>6-10</i>	<i>11-15</i>	<i>16-20</i>	<i>21+...</i>	-

	<i>N</i>	161	99	54	16	12	342
	%	47,1	28,9	15,8	4,7	3,5	100
<i>Okul Türü</i>		<i>İlkokul</i>	<i>Ortaokul</i>	<i>Lise</i>			-
	<i>N</i>	76	96	169			342
	%	22,3	28,2	49,6			100
<i>Yaş</i>		<i>21-30</i>	<i>31-40</i>	<i>41+...</i>			-
	<i>N</i>	144	154	44			342
	%	42,1	45,0	12,9			100
<i>Öğrenim Durumu</i>		<i>Lisans</i>	<i>Lisansüstü</i>				-
	<i>N</i>	294	48				342
	%	86,0	14,0				100

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin toplanmasında; öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin incelenmesi amacı ile geliştirilen Dijital Okuryazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği kullanılmıştır. Dijital Okuryazarlık Öz-yeterliliği Ölçeği, Ocak ve Karakuş, (2018) tarafından geliştirilmiştir. 5'li likert türünde hazırlanan ölçek 35 madde ve 4 faktörden oluşmaktadır. Ölçek, Üretim faktörde 11 maddenin, 2. faktörde 10 maddenin, 3. faktörde 9, 4. faktörde 5 maddenin bulunduğu tespit edilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Ölçekler aracılığıyla öğretmenlerden ile toplanan verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri SPSS programında, ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ise Lisrel 8.80 programında analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra parametrik testlerden t-testi, tek yönlü varyans analizi testleri yapılmıştır. Varyansların homojen olup olmadığını test etmek için Levene'nin Varyanslar Homojenliği Testi yapılmış ve bu test sonuçlarına göre uygun test sonucu verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılığın tespit edilmesi durumunda söz konusu anlamlı farklılığının hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için LSD testi yapılmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; "Kesinlikle katılmıyorum", 1.81-2.60; "Katılmıyorum", 2.61-3.40; "Kararsızım", 3.41-4.20; "Katılıyorum" ve 4.21-5.00; "Kesinlikle katılıyorum" şeklinde esas alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin sahip oldukları dijital okuryazarlık beceri düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Özyeterlik Beceri Düzeyleri

	Genel ortalama	Üretim	Kaynak Kullanabilme	Uygulama Kullanabilme	Destek
N	338	338	338	338	338
Ortalama	3.70	3.73	4.06	3.38	3.43
Standard Sapma	0.757	0.809	0.803	0.983	0.995
Minimum Ortalama	1.39	1.40	1.60	1.00	1.00

Maksimum Ortalama	5.00	5.00	5.00	5.00	5.00
-------------------	------	------	------	------	------

Öğretmenlerin ölçeğe vermiş oldukları yanıtların genel olarak aritmetik ortalaması incelendiğinde 3.70 değerinde ve “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ise; üretim boyutunda 3.73 (katılıyorum); kaynak kullanabilme boyutunda 4.06 (katılıyorum); uygulama kullanabilme boyutunda 3.38 (kararsızım); destek boyutunda 3.43’tür (katılıyorum).

Araştırmanın genel amacı çerçevesinde araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçlarına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Alt Boyutlarda Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort.
Üretim	Kadın	159	3,777	,793	336	,033	,856	,745	,457	-	-	-
	Erkek	179	3,712	,818								
Kaynak Kullanabilme	Kadın	159	4,096	,737	336	,513	,474	,299	,767	-	-	-
	Erkek	179	4,070	,818								
Uygulama Kullanabilme	Kadın	159	3,369	,959	336	,014	,905	-,535	,593	-	-	-
	Erkek	179	3,426	,990								
Destek	Kadın	159	3,475	,957	336	,884	,348	,445	,657	-	-	-
	Erkek	179	3,427	1,015								

p<.05*

Tablo 1’e bakıldığında öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri üretim (t=0,745; p=,457), kaynak kullanabilme (t=0,299; p=,767), uygulama kullanabilme (t=-0,535; p=,593), destek (t=-0,348; p=,445) boyutları açısından anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin branş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi ve Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen dağılmadığı boyutlar için (uygulama kullanabilme ve destek, p<.05) yapılan Mann Whitney-U testi sonuçlarına Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Branş Değişkenine Göre Alt Boyutlarda Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort.
Üretim	Sınıf	69	3,801	,782	336	1,793	0,181	,680	,497	-	-	-
	Branş	269	3,727	,812								
Kaynak Kullanabilme	Sınıf	69	4,237	,660	336	2,369	0,125	1,849	,065	-	-	-
	Branş	269	4,043	,804								
Uygulama Kullanabilme	Sınıf	69	3,554	,719	336	13,932	,000	1,481	,139	8352,500	,200	182,95
	Branş	269	3,360	1,027								166,05
Destek	Sınıf	69	3,511	,815	336	6,582	,011	0,571	,568	9061,000	,761	172,68
	Branş	269	3,434	1,028								168,68

p<.05*

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri branş değişkenine göre üretim(t=0,680; p=,497), kaynak kullanabilme(t=1,849; p=,065), uygulama kullanabilme(f=8352,5; p=,200) ve destek (f=9061,0; p=,761) boyutlarında anlam farklılık

göstermemiştir. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık öz yeterlilik düzeylerinde sınıf veya branş öğretmeni olmaları etken olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Alt Boyutlarda Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}	ss	sd	Levene	An. Düz.	t	An. Düz.	MWU	An. Düz.	Sıra Ort.
Üretim	Lisans	290	3,714	,812	336	,832	,363	-	,115	-	-	-
	Lisansüstü	48	3,912	,751								
Kaynak Kullanabilme	Lisans	290	4,037	,806	336	9,863	,002	-2,630	,009	5582,500	,028	164,75
	Lisansüstü	48	4,354	,527								198,20
Uygulama Kullanabilme	Lisans	290	3,380	,960	336	1,582	,209	-,916	,360	-	-	-
	Lisansüstü	48	3,519	1,061								
Destek	Lisans	290	3,421	,994	336	,144	,704	-	,194	-	-	-
	Lisansüstü	48	3,621	,939								

$p < .05^*$

Tablo 5'e göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri öğrenim durumu değişkenine göre üretim($t=-1,580$; $p=,115$), uygulama kullanabilme($t=-,916$; $p=,360$) ve destek($t=-1,300$; $p=,194$), boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Kaynak kullanabilme ($f=5582,5$; $p=,028$) boyutunda ise lisansüstü eğitimi almış öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında dijital okuryazarlık becerilerinin anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Lisans üstü eğitim mezunu öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinden tablet, akıllı tahta, projeksiyon gibi dijital kaynakları kullanabilme becerilerinin lisan mezunu öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu anlaşılmaktadır. İstatistiksel anlamda bir farklılık tespit edilmeyen boyutlarda da öğretmenlerin verdiği yanıtların aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi ve farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan post-hoc testlerinden LSD testi sonuçlarına Tablo 6'da yer verilmiştir.

Tablo 6. Kıdem Değişkenine Göre Alt Boyutlarda Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyans Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Üretim	1-5	158	3,650	,865	Grup. Ar.	4,351	4	1,088	1,687	,153	1-3
	6-10	98	3,750	,704	Grup.İçi	214,679	333	,645			
	11-15	54	3,920	,787	Toplam	219,030	337				
	16-20	16	3,768	,704							
	21+yıl	12	4,068	,880							
	Levene:	1,964		$p=,100$							
Kaynak Kullanabil	1-5	158	3,999	,853	Grup. Ar.	3,176	4	,794	1,308	,267	-
	6-10	98	4,090	,774	Grup.İçi	202,085	333	,607			
	11-15	54	4,214	,571	Toplam	205,261	337				

me	16-20	16	4,331	,598							
	21+yıl	12	4,191	,786							
	Levene: 3,792		p= ,005								
Uygulama Kullanabilme	1-5	158	3,307	,981	Grup. Ar.	5,729	4	1,432			
	6-10	98	3,377	,981	Grup.İçi	314,490	333	,944			
	11-15	54	3,623	,886	Toplam	320,219	337		1,517	,197	1-3
	16-20	16	3,718	,979							3-1
	21+yıl	12	3,369	1,122							
	Levene: ,415		p= ,798								
Destek	1-5	158	3,358	1,021	Grup. Ar.	6,308	4	1,577			
	6-10	98	3,431	,965	Grup.İçi	322,543	333	,969			
	11-15	54	3,746	,863	Toplam	328,851	337		1,628	,167	1-3
	16-20	16	3,537	1,034							3-1
	21+yıl	12	3,368	1,083							
	Levene: ,455		p= ,769								

p<.05*

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin üretim ($F=1,687$; $p=,153$), uygulama kullanabilme ($F=1,517$; $p=,197$) ve destek ($F=1,628$; $p=,167$) boyutlarında anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Levene testi sonuçlarına göre varyansların homojen dağılmadığı kaynak kullanabilme ($p<.05$) boyutu için yapılan Kruskal Wallis testi sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre *KWH Testi Sonuçları* (Kaynak Kullanabilme)

Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	KWH	p	Anlamlı Fark
1-5	158	162,46				
6-10	98	169,52				
11-15	54	178,20	4	2,899	,575	-
16-20	16	197,41				
21 + yıl	12	185,75				

p<.05

Tablo 7’ye göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin kıdem değişkenine göre kaynak kullanabilme ($KWH=2,899$; $p=,575$) boyutunda anlamlı biçimde farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir. Tablo 6 ve 7’ye göre öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olma düzeylerinde kıdem etkisi olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Yaş Değişkenine Göre Alt Boyutlarda Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyan		sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
					s	Kar. Top.					
Üretim	21-30	140	3,724	,838	Grup. Ar.	1,251	2	,625	,962	,383	-
	31-40	154	3,796	,779	Grup.İçi	217,779	335	,650			

	41 +	44	3,611	,793	Toplam	219,030	337			
	Levene: ,473		p= ,623							
Kaynak Kullanabilme	21-30	140	3,997	,856	Grup. Ar.	1,742	2	,871		
	31-40	154	4,139	,729	Grup.İçi	203,519	335	,608		
	41 +	44	4,154	,686	Topla	205,261	337		1,434	,240
	Levene: 2,659		p= ,072							
Uygulama Kullanabilme	21-30	140	3,317	1,006	Grup. Ar.	2,081	2	1,040		
	31-40	154	3,484	,940	Grup.İçi	318,138	335	,950		
	41 +	44	3,368	,989	Topla	320,219	337		1,096	,336
	Levene: ,593		p= ,553							
Destek	21-30	140	3,408	1,046	Grup. Ar.	2,012	2	1,006		
	31-40	154	3,527	,944	Grup.İçi	326,839	335	,976		
	41 +	44	3,312	,942	Topla	328,851	337		1,031	,358
	Levene: 1,077		p= ,342							

p<.05*

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri yaş değişkenine göre üretim($F=962$; $p=,383$), kaynak kullanabilme($F=1,434$; $p=,240$), uygulama kullanabilme($F=1,096$; $p=,336$) ve destek($F=1,031$; $p=,358$) boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir. Bütün alt boyutlar açısından öğretmenlerin verdiği yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına Tablo 9'da yer verilmiştir.

Tablo 9. Okul Türü Değişkenine Göre Alt Boyutlarda Öğretmen Görüşleri

Boyutlar	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyan			F	p	LSD
					s	Kar. Top.	sd			
					Kay.					
Üretim	İlkokul	76	3,790	,809	Grup. Ar.	1,411	2	,705		
	Ortaok	96	3,813	,820	Grup.İçi	216,883	334	,649		
	Lise	165	3,674	,795	Toplam	218,293	336		1,086	,339
	Levene: ,239		p= ,788							
Kaynak Kullanabilme	İlkokul	76	4,208	,745	Grup. Ar.	4,246	2	2,123		1-3
	Ortaok	96	4,174	,741	Grup.İçi	200,345	334	,600		2-3
	Lise	165	3,966	,805	Toplam	204,591	336		3,539	,030
	Levene: ,764		p= ,467							
										3-2
Uygulama Kullanabilme	İlkokul	76	3,382	,848	Grup. Ar.	9,191	2	4,596		
	Ortaok	96	3,647	,944	Grup.İçi	310,074	334	,928		2-3
	Lise	165	3,258	1,021	Toplam	319,265	336		4,950	,008
	Levene: 2,995		p= ,051							
Destek	İlkokul	76	3,338	,912	Grup. Ar.	9,426	2	4,713		1-2
	Ortaok	96	3,713	,906	Grup.İçi	318,861	334	,955		2-1
	Lise	165	3,344	1,042	Toplam	328,287	336		4,937	,008
	Levene: 1,317		p= ,269							

$p < .05^*$

Tablo 9'a göre araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri okul türü değişkenine göre üretim ($F=1,086$; $p=,339$) boyutunda anlamlı farklılık göstermezken; kaynak kullanabilme ($F=3,539$; $p=,030$), uygulama kullanabilme ($F=4,950$; $p=,008$) ve destek ($F=4,937$; $p=,008$) boyutlarında anlamlı biçimde farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Söz konusu farklılık kaynak kullanabilme boyutunda ilkokul-lise ve ortaokul-lise; uygulama kullanabilme boyutunda ortaokul-lise; destek boyutunda ise ilkokul-ortaokul ve ortaokul-lise öğretmenleri arasında gözlenmiştir. Lise öğretmenlerinin genel anlamda dijital okuryazarlık becerilerinin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha düşük seviyede olduğu görülmektedir. Bu duruma ilişkin ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre daha fazla dijital araç gereç kullanmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğretmen görüşlerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okuryazarlık özyeterlik becerilerini yeterli (katılıyorum düzeyinde) gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2019)'un yaptığı araştırmada da öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeyleri yüksek bulunmuştur. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterlilikleri ile ilgili sınırlı çalışma bulunmasına karşın bu konuda öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmaların daha fazla olduğu görülmüştür. Geleceğin öğretmenleri olan öğretmen adayları üzerinde yapılan söz konusu çalışmalardan da söz etmek gerekmektedir. Bu çalışmalarda Ocak ve Karakuş (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliklerinin yüksek olduğu; Ustündağ, Güven ve Bahçivan (2017) fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerilerinin genel anlamda iyi olduğu; Sarıkaya (2019) türkçe öğretmeni adaylarının yüksek düzeyde dijital okuryazarlık becerisine sahip oldukları; Özoğlu (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının "yüksek" seviyede olduğu; Özerbaş & Kuralbayeva (2018) Türkiye'deki öğretmen adaylarının Kırgızistan'daki öğretmen adaylarına göre dijital okuryazarlık bakımından kendilerini daha yeterli hissettikleri; Yontar (2019) ise öğretmen adaylarının genel olarak orta düzeyde dijital okuryazarlığa sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık becerileri katılıyorum düzeyinde görüş bildirmiş olmaları onların bu konuda yeterli becerilere sahip olduğu anlamına gelmeyebilir. Öğretmenlerin yüksek düzeyde dijital okuryazar olmaları beklenmektedir. Ayrıca her geçene gün değişen dijital dünyada sahip olunan becerilerin sürekli güncellenmesi gerektiğinden bugünün dijital okuryazarı olan bireyi yarının gerisinde kalabilir. Bu sebeple öğretmenlerin bu konuda sürekli gelişim içinde olmaları ve sahip oldukları dijital okuryazarlık yeterlilikleri belirli aralıklarla belirlenip, sonuçlara göre bir yol haritası çizmek yerinde olacaktır.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin ölçeğin boyutları açısından değerlendirilmesinde üretim, kaynak kullanabilme ve destek boyutunda katılıyorum düzeyinde iken uygulama kullanabilme boyutunda kararsızım düzeyinde olduğu, bu boyuta ilişkin becerileri ölçen maddelerin içerdiği becerilerde diğer boyutlardaki becerilere göre kendilerini

daha az yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenler belgeleri farklı formatlara çevirebilme, dijital ortama video yükleme, blog hazırlama, dijital harita kullanabilme gibi bilgisayar uygulamalarını kullanmada zorluk yaşadıkları söylenebilir. Yaşar (2019) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık beceri düzeylerinden “içerik oluşturma.” kategorisine ait yeterliliklerinin henüz gelişim evresinde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin sahip oldukları dijital okuryazarlık becerilerinin üzerinde kadın ya da erkek olmalarının etkisinin olmadığını araştırmadan elde edilen bir sonuç olmasıyla birlikte söylemek mümkündür. Aslan (2019)'ın yaptığı çalışmada benzer şekilde öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinde cinsiyet bazında farklılık bulunamamıştır. Öğretmen adayları üzerinde yürütülen çalışmalarda Kozan & Bulut Özek (2019) ve Yaman (2019) dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmışken; Yontar (2019) erkek öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri, kadın öğretmen adaylarınınkinden anlamlı derecede yüksek bulunduğunu belirtmiştir. Cinsiyetin dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisini tartışabilmek için daha fazla çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç öğretmenlerin dijital okuryazarlık öz yeterlilik düzeylerinde sınıf veya branş öğretmeni olmalarının bir etken olmadığıdır. Ocak, G ve Karakuş, G. (2019). Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar öğretmenliği bölümünün dijital okuryazarlık öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğu, Ancak branş öğretmenleri arasında bilgisayar öğretmenlerinin dijital okuryazarlık becerilerinin daha yüksek çıkmasının muhtemel bir hipotez sonucudur. Buna yönelik ileride yapılacak çalışmalarda branş öğretmenlerinin kendi aralarında söz konusu becerilere sahip olmalarında bu değişkenin etkili olup olmadığı incelenmek faydalı olabilir.

Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri öğrenim durumu değişkenine göre üretim uygulama kullanabilme ve destek boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmazken; kaynak kullanabilme boyutunda lisansüstü eğitimi almış öğretmenler ile lisans mezunu öğretmenler arasında dijital okuryazarlık becerilerinin anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Lisans üstü eğitim mezunu öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinden tablet, akıllı tahta, projeksiyon gibi dijital kaynakları kullanabilme becerilerinin lisan mezunu öğretmenlere göre daha yüksek seviyede olduğu anlaşılmaktadır. İstatistiksel anlamda bir farklılık tespit edilmeyen boyutlarda da öğretmenlerin verdiği yanıtların aritmetik ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Lisans üstü eğitimin bir takım öğretmenlik becerileri üzerinde olumlu anlamda etkisi olduğu bilinmektedir (Yürür & Keser; 2010; Telef, 2011; Kaya, Balay, & Demirci, 2014; Arcagök & Şahin, 2014; Kaysi & Gürol, 2016; Bostancı & Kayaalp, 2011) Öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerini arttırmaları için lisansüstü eğitim almalarının olumlu etkisinin olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında görüşleri alınan öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine sahip olma düzeylerinde kıdem etkisi olmadığı elde edilen bir diğer sonuç olmuştur. Bu sonuçla birlikte dijital çağa uyum sağlamakta zorluk yaşadığı tahmin edilen özellikle 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliliklerinin diğer öğretmenlerle benzer düzeyde

olması istenen bir durumdur. Bununla birlikte öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerileri yaş değişkenine göre üretim, kaynak kullanabilme, uygulama kullanabilme ve destek boyutları açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı; bütün alt boyutlar açısından öğretmenlerin verdiği yanıtların aritmetik ortalamalarına bakıldığında 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha düşük aritmetik ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir. İstatiksel olarak anlamlılık olmamasına rağmen aritmetik ortalamaların karşılaştırılmasıyla deneyimsiz öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumun eğitim sistemimizde yer alan dijital ortamların ve dijital araç gereçlerin kullanımında deneyime sahip olmanın önemli olduğunu gösterdiği söylenebilir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlere yönelik, eğitim uygulamalarının karmaşık alanına ilk adımlarını atarken, teknoloji konusunda yeterli rehberlik yapılmamaktadır (Gruszczynska, Merchant & Pountney, 2013). Burnet (2009)'ın ifade ettiği göreve yeni başlayan öğretmenlerin kaynak, erişim ve sınıf uygulamalarındaki farklılıklar nedeniyle okul bağlamında dijital teknoloji konusunda zorluk yaşayabildikleri araştırmamızın sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün dijital okuryazarlık becerileri üzerindeki etkisine bakıldığında lise öğretmenlerinin genel anlamda dijital okuryazarlık becerilerinin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine göre daha düşük seviyede olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu duruma ilişkin ilkökul ve ortaokul öğretmenlerinin lise öğretmenlerine göre daha fazla dijital araç gereç kullanmalarından kaynaklı olduğu söylenebilir.

İçinde bulunduğumuz dijitalleşme çağı ile birlikte dünyada ortaya çıkan Covid 19 virüsünün neden olduğu salgından dolayı uzaktan eğitim süreçlerinin önemi gündemde önemli yer tutar olmuştur. Eğitim sisteminin önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin bu süreçte ortaya koydukları ya da koyacakları dijital becerileri öğretim etkililiği açısından oldukça önemlidir. Yapılan bu çalışma ile öğretmen görüşlerine göre öğretmenlerin sahip oldukları dijital okuryazarlık becerileri ortaya koyulmuştur. Söz konusu becerilerin yaşam boyu öğrenme, mesleki gelişim, sürekli gelişim çerçevesinde her geçen gün güncellenmesi gerekmektedir. Bu sebeple söz konusu gelişimlerin sağlanması için hem kişisel hem de hizmet içi eğitimler oldukça önemli bir yerdedir. Altner (2019) öğretmen adaylarının verilen dijital okuryazarlık eğitimden sonra dil öğretimine teknoloji entegrasyonuna yönelik dijital, algısal, bilişsel ve tutum olarak değişiklik geçirdiğini ortaya koymuştur. Boyacı (2019) öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin de artmakta olduğu sonuçları elde edilmiştir. Özoğlu (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlıkları arasında çok düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Altner, S. (2019). Developing digital literacies of pre-service efl teachers through engagement with research. Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- American Library Association (ALA). (2000). Information Literacy Competency Standards For Higher Education. Association Of College And Research Libraries, Chicago.

- American Library Association [ALA]. (1989). Presidential Committee On Information Literacy: Final Report. Washington: ALA. 15 Mart 2020 Tarihinde Erişilmiştir. [Http://Www.Ala.Org/Acr1/Publications/Whitepapers/Presidential](http://www.Ala.Org/Acr1/Publications/Whitepapers/Presidential)
- Arıcı, H. (1984). İstatistik Yöntemler Ve Uygulamalar. Ankara, Meteksan Yayınları.
- Aslan, S. (2019). İlkokullarda ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bawden, D. (2008). Origins And Concepts Of Digital Literacy. *Digital Literacies: Concepts, Policies And Practices*, 30, 17-32.
- Boyaçlı, Z. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki (Düzce Üniversitesi örneği). Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Burnett, C. (2009) "Personal Digital Literacies Versus Classroom Literacies: Investigating Pre-Service Teachers' Digital Lives In And Beyond The Classroom". In: V. Carrington And M. Robinson. (Eds.) *Digital Literacies: Social Learning And Classroom Practices* (Pp115-129), Sage: London.
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe Derslerinde Dijital Okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.
- Durodolu, O. O., & Mojapelo, S. M. (2020). Contextualisation Of The Information Literacy Environment In The South African Education Sector. *Electronic Journal Of E-Learning*, 18(1), 57-68.
- Eshet, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework For Survival Skills In The Digital Era. *Journal Of Educational Multimedia And Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Gilster, P. (1997) *Digital Literacy*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Glasow, P.A. (2005). *Fundamentals Of Survey Research Methodology*. Virginia, Mitre Product.
- Göldağ, Ö. Ü. B., & Kanat, Ö. Ü. S. (2018). Güzel sanatlar eğitimi alan öğrencilerin dijital okuryazarlık durumları. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 70, 77-92.
- Greenhalgh, T., Schmid, M. B., Czypionka, T., Bassler, D., & Gruer, L. (2020). Face Masks For The Public During The Covid-19 Crisis. *BMJ*, 369.
- Groves, R.M. (2011). Three Eras Of Survey Research, *Public Opinion Quarterly*. 75(5), 861-871.
- Gruszczynska, A., Merchant, G., & Pountney, R. (2013). " Digital Futures In Teacher Education": Exploring Open Approaches Towards Digital Literacy. *Electronic Journal Of E-Learning*, 11(3), 193-206.
- Isaac, S. And Michael, W. B. (1997). *Handbook In Research And Evaluation: A Collection Of Principles, Methods And Strategies Useful In The Planning, Design And Evaluation Of Studies In Education And The Behavioral Sciences*. (3rd Ed.). San Diego, Educational And Industrial Testing Services.
- Karabacak, Z.İ & Sezgin, A. A. (2019). Türkiye'de Dijital Dönüşüm Ve Dijital Okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 91(488), 320-343.

- Kerlinger, F. N. (1964). *Foundations Of Behavioral Research*. (2nd Ed.). Holt, Rinehart And Winston, Inc.
- Kozan, M., & Bulut Özek, M. (2019). Böte bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi. *Firat University Journal Of Social Sciences/Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1).
- Kuru, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık kavramına ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 14(3).
- Leffler, M. E. (2015). *Digitally Divided In Jackson: Are Students Getting The Digital Literacy Skills They Need To Succeed?*. Unpublished Doctoral Dissertation. Jackson State University.
- Levy, L.A. (2018). 7 Reasons Why Digital Literacy Is Important For Teachers. 15.03.2020 Tarihinde Erişildi: <https://rossieronline.usc.edu/blog/teacher-digital-literacy/>
- Lipsitch, M., Swerdlow, D. L., & Finelli, L. (2020). Defining The Epidemiology Of Covid-19— Studies Needed. *New England Journal Of Medicine*, 382(13), 1194-1196.
- Mathiyazhagan, T. And Nandan, D. (2010). Survey Research Method. *Media Mimansa*, 4(1), 34-45.
- MEB, (2020). Sayılarla Uzaktan Eğitim 23 Mart-22 Mayıs 2020. <http://yegitek.meb.gov.tr/www/sayilarla-uzaktan-egitim-23-mart-22-mayis-2020/icerik/3049>
- Meyers, E. M., Erickson, I., & Small, R. V. (2013). Digital Literacy And Informal Learning Environments: An Introduction. *Learning, Media And Technology*, 38(4), 355-367.
- Nawaz, A. & Kundi, G. M. (2010). Digital Literacy: An Analysis Of The Contemporary Paradigms. *International Journal Of Science And Technology Education Research*, 1(2), 19-29.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Öz-Yeterlilik Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1),129-147
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013
- Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe Öğretim Programı İçin Bir Öneri: Dijital Okuryazarlığa Yönelik Amaç Ve Kazanımlar/A Suggestion For Turkish Teaching Curriculum: Digital Literacy Objectives And Standards. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Özer, M. (2020). Educational Policy Actions By The Ministry Of National Education In The Times Of COVID-19 Pandemic In Turkey, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3)
- Özerbaş, M. A., & Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye Ve Kazakistan Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 16-25.

- Özoğlu, C. (2019). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin dijital okuryazarlıkları ile ilişkisi (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Porat, E., Blau, I. & Barak, A. (2018). Measuring Digital Literacies: Junior High-School Students' Perceived Competencies Versus Actual Performance. *Computers & Education*, 126, 23-36.
- Rundle, A. G., Park, Y., Herbstman, J. B., Kinsey, E. W., & Wang, Y. C. (2020). COVID-19 Related School Closings And Risk Of Weight Gain Among Children. *Obesity*.
- Sarikaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal Of International Social Research*, 12(62).
- Scheuren, F. (2004). *What Is A Survey?* Alexandria, VA: American Statistical Association. <https://www.whatisasurvey.info/>. (06.06.2016 Tarihinde Erişilmiştir).
- Schrocki K. (2020). Literacies For The Digital Age. https://www.schrockguide.net/uploads/3/9/2/2/392267/Literacy_Defintions.Pdf
- Setiawan, A. R. (2020). Scientific Literacy Worksheets For Distance Learning In The Topic Of Coronavirus 2019 (COVID-19). <https://doi.org/10.31004/edukatif.v2i1.x>
- Topçu, Z., & Türk, M. S. (2016). Dijital çağ okuryazarlığı bağlamında yeni medya becerileri. *Yeni Türkiye*, 89, 459-466.
- Ustündağ, M. T., Günes, E., & Bahçivan, E. (2017). Dijital Okuryazarlık ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması Ve Fen Bilgisi öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Durumları. *Journal Of Education And Future*, 12, 19-29.
- West-Smith, P. (2020). Evaluating The Credibility Of Sources In The Age Of COVID-19. <https://www.turnitin.com/blog/evaluating-the-credibility-of-sources-in-the-age-of-covid-19>. 25 Mayıs 2020 Tarihinde Erişilmiştir.
- Wu, M. M., & Liu, Y. H. (2013). Conceptualizing Citizen's Digital Literacy Through Everyday Internet Use. In *Advances In Intelligent Systems And Applications-Volume 1* (Pp. 359-371). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Yaman, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Örneği) . Yüksek Lisans Tezi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Yaşar, Ç. (2019). Böte öğretmen adaylarının kariyer eğilimlerinin, sosyal medyaya ilişkin görüşlerinin ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlık Düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 815-824.
- Yürür, S., & Keser, A. (2010). Öğrenilmiş güçlülük: Öğretmenler üzerinde bir uygulama. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 1(1), 59-70.
- Telef, B. B. (2011). Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(1).

- Kaya, A., Balay, R., & Demirci, Z. (2014). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeylerinin incelenmesi (Şanlıurfa İli örneği). *Electronic Journal of Social Sciences*, 13(48).
- Arcagök, S., & Şahin, Ç. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.
- Kaysi, F., & Gürol, A. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 230-240.
- Bostancı, A. B., & Kayaalp, D. (2011). İlköğretim okullarında öğretmen performansının geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 127-140..

Examining Loneliness and Nomophobia in Terms of Different Variables

Zeynep PEKİN¹

¹Yeditepe University, zeyneppekin3@gmail.com

ORCID: 0000-0002-9976-1218

Pınar Aylin YIRTICI²

²Yeditepe University, aylinyirtici@gmail.com

ORCID: 0000-0003-2215-2761

Kadir Burak OLGUN³

³Bursa Uludag University, kburakolgun@uludag.edu.tr

ORCID: 0000-0002-6486-2879

Geliş Tarihi/Received

28.12.2020

Kabul Tarihi/Accepted

17.05.2021

e-Yayım/e-Printed

31.12.2021

ABSTRACT

The aim of the study was to investigate the relationship between nomophobia and loneliness and to what extent nomophobia and loneliness levels of university students differ in terms of different variables. The study was carried through a descriptive model. The data obtained from 486 undergraduates in Yeditepe University via demographic information form, Nomophobia Questionnaire, and UCLA Loneliness Scale. Pearson correlation coefficient was used to assess the relationship between nomophobia and loneliness levels of university students. The differences among dependent variables with regard to independent variables were determined via independent t-tests and one-way ANOVA analysis. The results showed that there was no significant correlation between nomophobia and loneliness. The findings indicated that university students' nomophobia levels differed significantly with regard to gender, whether carrying a charger, daily duration of smartphone usage, smartphone usage for social media, smartphone usage for online shopping, and smartphone checking habits (checking as soon as waking up and checking just before sleeping). Additionally, the results revealed that university students' loneliness levels showed significant differences in terms of daily duration of smartphone usage, smartphone usage for online shopping, and smartphone usage for playing games.

Keywords: Loneliness, Nomophobia, Mobile Phone Addiction.

ÖZ

Bu araştırma, üniversite öğrencilerinin nomofobi ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve nomofobi ve yalnızlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma betimsel model kapsamında yürütülmüştür. Veriler demografik bilgi formu, Nomofobi Ölçeği ve UCLA Yalnızlık Ölçeği aracılığıyla Yeditepe Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 486 lisans öğrencisinden toplanmıştır. Öğrencilerin nomofobi ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlere göre nomofobi ve yalnızlık puanlarındaki farklılıkların saptanmasında ise bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Araştırma kapsamında nomofobi ve yalnızlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, araştırma sonuçları nomofobi puanlarının cinsiyet, şarj aleti taşıma durumu, günlük akıllı telefon kullanım süresi, akıllı telefonu sosyal medya için kullanma, akıllı telefonu alışveriş için kullanma ve akıllı telefonu kontrol etme alışkanlıkları (uyanır uyanmaz ve yatmadan hemen önce) değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermiştir. Yalnızlık puanlarının ise günlük akıllı telefon kullanım süresi, akıllı telefonu alışveriş için kullanma ve akıllı telefonu oyun oynamak için kullanma değişkenlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Yalnızlık, Nomofobi, Cep Telefonu Bağımlılığı.*

1. INTRODUCTION

As social entities, individuals need to interact with other people to survive and to adapt the changes around them. As the individual develops, these interactions vary and serve to fulfill different needs (Hamarta, 2004). According to Maslow's Hierarchy of Needs, to fulfill the love and belonging needs, individuals need to form and maintain close relationships with other people. By the fulfillment of love and belonging needs, people overcome their feelings of loneliness (Maslow, 1981).

Peplau and Perlman (1982) defined loneliness as the unsatisfied experience that individuals experience when they cannot obtain a satisfaction (either qualitatively or quantitatively) from their social relationships. It should be underlined that loneliness is an emotion which is different from being alone. Someone alone refers to a person who is by himself, so this person may or may not feel lonely. Loneliness is an emotional response to not being satisfied with a person's need to connect with others (Svendsen, 2017).

In literature, loneliness is typically conceptualized by a unidimensional or multidimensional approach. While the unidimensional approach to loneliness which centers the unidimensional measure (UCLA Loneliness Scale (Russell, 1996; Russell et al., 1980; Russell et al., 1978) emphasize general themes in the loneliness experience, multidimensional one tries to categorize the various forms of loneliness (Dittman, 2003). For instance, Moustakas (1961) emphasizes that the term loneliness anxiety should not be confused with existential loneliness. The concept he calls loneliness anxiety is, in his own definition, "a basic alienation between man and man". Differently, existential loneliness is an inevitable part of an individual's life experience. Weiss (1973) distinguishes between social loneliness and emotional loneliness. Emotional one occurs as a result of the individual's inability to have a relationship with someone. This version of loneliness may stem from life events such as the death of a partner, the end of a romantic relationship or divorce. In other respects, social loneliness stems from the lack of integration with society. Major life events may cause this version of loneliness. In this concept, starting college or moving from a city/an environment can be considered as major life events (Russell, Cutrona, Rose, and Yurko, 1984).

As it is seen, various theoretical views regarding loneliness have been put forward by different researchers. Generally, it has been focused on social relationships and the level of satisfaction gained from them. Brellim (1985) attributed the causes of loneliness to the inadequacies in relationships, the changes an individual wants in his relationships and personal characteristics. In another study, Demir (1990) stated that university students who do not spend their free time with others, those with few close friends, those who are not reluctant to establish

new social relationships, those who see their social skills as insufficient, those who do not open their problems to others were found to have higher loneliness levels.

University life has a potential to create an inconsistency between the individuals' desired and actual social relationships. Major life events that feed this inconsistency such as leaving behind social relationships (such as family or friends) from the previous life period, ending a romantic relationship, problems with the newly settled accommodation or roommates might be experienced. As a result of these inconsistencies, students may feel lonely. (Cutrona, 1982). In this period, students may be inclined to find friends on the internet to get rid of this feeling of loneliness and to get social support (Ren, Yang, & Liu, 2017). This is supported by Kraut et al. (2002)'s study which stated that internet use is associated with reducing loneliness in extroverts. According to Bian and Leung (2014), smartphones decrease individuals' anxiety levels related to loneliness since smartphones aim to enable people to communicate instantly even if they are not together (Townsend, 2000)

Today, most people choose the way of sending messages to communicate with their friends. The idea of being "just a click away" from friends meet the basic human need which is feeling secure. (Jesse, 2016). Valkenburg and Peter (2007)'s study revealed that students who spend more time on instant messaging have higher levels of friendship quality than the ones who do not. Another study showed that individuals who use SNSs (social network sites as Facebook) more frequently have higher levels of subjective well-being than the ones who do not (Wang, Jackson, Gaskin and Wang, 2014).

Even though the internet, smart phone usage, instant messaging, social networking sites etc. have advantages such as making communication easier and instant, they bring out some problems when they are used uncontrolled. For instance, excessive usage of social media was found to be linked with depression (Lin, Sidani, Shensa, Radovic, Miller, Colditz & Primack, 2016; Balcı & Baloğlu, 2018) low subjective well-being (Ahn & Shin, 2013; Kross, Verduyn, Demiralp, Park, Lee, Lin, Shablack, Jonides & Ybarra, 2013) and low levels of life satisfaction (Balcı & Koçak, 2017; Sahin, 2017). In a similar vein, excessive use of the internet is associated with depression (Turnalar, 2008; Odacı & Çikrikci, 2016), loneliness (Odacı & Kalkan, 2010), shyness (Odacı & Berber-Çelik, 2013) and low self-esteem (Chethana, Nelliyanil & Anil, 2020).

When the excessive usage of social media, the internet or smart phones are not controlled, it directly affects the anxiety levels of individuals. There are studies showing that anxiety levels of individuals were increased via excessive social media usage (Vannucci, Flannery & Ohannessian, 2017), internet addiction (Ağırtaş & Güler, 2020; Akboğa & Gürkan, 2019) and mobile phone addiction (Yang, Zhou, Liu & Fan, 2019; Jang & Oh, 2009).

Since the rapid increase in excessive usage of the internet and smartphones a new type of phobia has been defined in the literature. Feelings like anxiety and discomfort caused by being unable to stay away from the mobile phone and fear of missing something when they were away from the mobile phone were defined as nomophobia (King, Valença & Nardi, 2010). Yıldırım (2014), has defined four sub-dimensions related to nomophobia. The first sub-dimension, not being able to communicate, refers to a fear of losing instant communication with

people or not being able to access services that provide this instant communication. The second one, losing connectedness, refers to a fear of staying away from the individual's online identity or losing connection. The third sub-dimension, not being able to access information, refers to being in a position not able to reach and search for information reached through smart phones. Lastly, giving up convenience refers to concern about giving up the convenience of smartphones or the desire for the convenience of smartphones. In short, it can be said that nomophobic individuals feel anxiety when they are not able to use or check their mobile phones and try to avoid circumstances that keep them out of the convenience of mobile phones.

In Bragazzi & Del Puente (2014)'s study in which the nomophobia was proposed to be included in DSM-V The attributes of nomophobic individuals were denoted as follow:

- 1- Regular use of the phone, a considerable amount of time on the phone and carrying a charger with you all the time
- 2- Feeling anxious when the phone is not near or accessible / usable. Consciously avoiding the environments (subway, theater, plane, etc.) that will cause them
- 3- Checking the phone for a call or a message even though there is no notification alert of a call or message from the phone
- 4- Keeping the phone switched 24/7 and taking the phone with you to bed while you sleep
- 5- Preferring to communicate through technology, keeping socialization to a minimum, with the concern that it will cause anxiety
- 6- To pay a lot or to be in a big debt due to the use of the phone.

By taking into consideration these attributes, Pavithra, Madhukumar & Mahadeva (2015)'s study carried out in India with medical school students, reported that 39,5% of the participants were found to be nomophobic. In another study which was conducted in England, 66% of 1000 participants reported that they felt anxious when they were apart from their mobile phones (SecurEnvoy, 2012). In the study of Tivolacci, Meyrignac, Richard, Dechelotte & Ladner, (2015), it was found that one in three college students in France were suffered from nomophobia. Moreover, 12,3% of the students reported that they woke up because of their mobile phones during their sleep and 13,6% of the students reported that they must be reachable 24/7. In the study of Yildirim and Correia (2015), it was found that 42.6% of the college students in Turkey had nomophobia. Another study on college students indicated that their nomophobia level was above moderate (Adnan & Gezgin, 2016).

The Internet's and smartphones' intense penetration into our lives has intensified the work on nomophobia in literature over the years. Studies showed that while nomophobia was found to be positively correlated with depression (Büyükçolpan, 2019) and anxiety (Kaleli, 2020), it is negatively correlated with subjective well-being (Tivolacci et al., 2015; Güllüce, Kaygın & Börekçi, 2019) and academic success (Erdem, Kalkın, Türen & Deniz, 2016).

Besides these studies, the association between loneliness and nomophobia was examined in the literature. Several studies showed that there is a positive correlation between them (Özdemir, Çakır & Hussain, 2018; Yıldız-Durak, 2018; Gezgin, Hamutoğlu, Sezen-Gültekin & Ayaş, 2018). On the other hand, Çelebi, Metin, İncedere, Aygün, Bedir and Özbulut (2020)'s and

Chethana, Nelliyanil and Anil (2020)'s studies stated that there is no significant correlation between nomophobia and loneliness. Since the studies related to loneliness and nomophobia in literature are not consistent with each other, more studies are needed in this area. So, this study aimed to examine the relationship between nomophobia and loneliness. Besides, differences among university students' nomophobia and loneliness levels with regard to gender, daily duration of smartphone use, reasons for smart phone usage (social media, shopping and playing games) were examined. Moreover, whether university students' nomophobia levels differed significantly in terms of smart phone checking habits (checking as soon as waking up and checking just before sleeping) and carrying a charger were also checked within the scope of the study.

2. METHOD

2.1. Research Design

This study was carried out through a descriptive model. The correlational method which aims to measure the correlation between two or more variables without interfering with the variables and the survey method which aims to describe an existing situation related to the research subject were used (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015).

2.2. Participants

In the present study, data was collected via convenience sampling method in which the sample is taken from a group of people that the researcher can contact easily (Büyüköztürk et al., 2015). In this regard, the research sample included 486 undergraduates (383 females, 103 males) of Yeditepe University in the academic year of 2018 and 2019.

2.3. Data Collection Tools

2.3.1. Demographic Information Form

A demographic information form consisting of questions related to gender, whether carrying a charger, daily duration of smartphone use, reasons for smartphone usage and smartphone checking habits was developed by the researchers.

2.3.2. Nomophobia Questionnaire (NMP-Q)

Nomophobia Questionnaire was developed by Yildirim and Correia (2015) to measure college students' nomophobic behaviors. Turkish adaptation of NMP-Q was conducted by Yildirim, Sumuer, Adnan and Yildirim (2016). NMP-Q consists of 20 items and has four dimensions (Not Being Able to Access Information, Losing Connectedness, Not Being Able to Communicate, Giving up Convenience). In the original study, Cronbach's alpha coefficient was 0,95 and for sub-dimensions were 0,94, 0,87, 0,83, and 0,81, respectively. In Turkish adaptation study, Cronbach's alpha coefficient was found as 0,92 and for sub-dimensions were calculated as 0,90, 0,74, 0,94, and 0,91, respectively. In the present study, the sub-dimensions of NMP-Q were not used in the analysis and the Cronbach's alpha value was found as 0,94 which was consistent with the results of original and adaptation studies.

2.3.3. UCLA Loneliness Scale (UCLA-LS)

UCLA (University of California, Los Angeles) Loneliness scale was developed by Russell, Peplau and Ferguson (1978) and revised by Russell, Peplau and Cutrona (1980). UCLA-LS is a 4-

point Likert type scale consisting of 20 items. The Turkish adaptation of the scale was undertaken by Demir (1989). Cronbach's alpha coefficient of the scale was reported as 0,94 in the original study and 0,96 in the adaptation study. In the present study, the Cronbach's alpha coefficient of UCLA-LS was 0,84.

2.4. Data Analyses

Before conducting the analyses, extreme values were checked via a box-plot chart and exclude from the sample. After, normal distributions of variables were tested via kurtosis and skewness coefficients. According to Büyüköztürk (2015), if these coefficients are in the range of -1 and +1, this points out a normal distribution. Since the kurtosis and skewness coefficients are in the acceptable range (0,123 and -0,665 for NMP-Q; 0,627 and -0,268 for UCLA-LS), parametric tests are used. Pearson correlation coefficient was conducted to assess the relationship between nomophobia and loneliness levels of university students. The differences among dependent variables with regard to independent variables were determined via independent t-tests and one-way ANOVA analysis. For gender, whether carrying a charger, reasons for smartphone usage (social media, shopping and playing games) and smartphone checking habits (checking as soon as waking up and checking just before sleeping) variables, independent samples t-tests were carried out. For the daily duration of smart phone use variable, one way ANOVA was computed. All statistical analyses were conducted through SPSS version 25.0.

3. RESULTS

3.1. Results Related to Correlation Between Nomophobia And Loneliness

To determine the relationship between nomophobia and loneliness levels of university students, Pearson Correlation Coefficient was computed. According to the results, there was no significant correlation between nomophobia and loneliness scores ($r=0,03$, $p=0,485$).

3.2. Results Related to Nomophobia With Regard To Different Variables

In order to assess whether university students' nomophobia levels differed in terms of independent variables, independent samples t-tests and one-way ANOVA were carried out. With regard to gender, there was a significant difference among university students' nomophobia levels [$t(484)= 4,20$, $p<0,05$]. Female students ($M=77,04$; $SD=27,52$) had higher levels of nomophobia than male students ($M=64,30$; $SD=26,38$). In terms of whether carrying a charger, there was a significant difference among nomophobia levels [$t(484)= 3,77$, $p<0,05$]. University students who carried a charger with them ($M=78,62$; $SD=27,35$) were prone to nomophobia than the ones who did not carry a charger ($M=69,21$; $SD=27,40$). Additionally, participants' nomophobia levels differed significantly with respect to the daily duration of smart phone usage [$F(2,483)= 34,48$, $p<0,05$]. The daily duration of smart phone usage variable was categorized as group 1: less than 3 hours; group 2: between 3 and 5 hours; group 3: more than 5 hours. LSD test results revealed that group 3 ($M=84,42$; $SD=27,24$) were more prone to nomophobia than group 1 ($M=60,03$; $SD=24,52$) and group 2 ($M=69,46$; $SD=25,18$). In a similar vein, group 2 ($M=69,46$; $SD=25,18$) were more prone to nomophobia than group 1 ($M=60,03$; $SD=24,52$).

When the reasons for smart phone usage were taken into consideration, nomophobia levels showed significant differences in terms of social media and shopping [$t(484)= -2,94$, $p<0,05$;

$t(484) = -3,27, p < 0,05$ respectively]. According to results, participants who used smartphones for social media ($M=75,70; SD=27,52$) had higher levels of nomophobia than the ones who did not ($M=64,34; SD=27,56$). Similarly, participants who shopped online via smart phone ($M=80,15; SD=27,08$) were prone to nomophobia than the ones who did not ($M=71,52; SD=27,67$). On the other hand, there was no significant difference among nomophobia levels with regard to game-playing [$t(484) = -0,56, p > 0,05$].

Finally, when the smartphone checking habits were taken in to account, significant differences were detected among nomophobia levels in accordance with checking smartphone as soon as waking up and checking smartphone just before sleeping [$t(484) = -8,50, p < 0,05; t(484) = -4,90, p < 0,05$ respectively]. University students who checked their smartphones as soon as waking up ($M=83,02; SD=26,22$) had higher levels of nomophobia than the ones who did not ($M=62,84; SD=25,49$). Similarly, university students who checked their smartphones just before sleeping ($M=77,95; SD=27,68$) had higher levels of nomophobia than the ones who did not ($M=64,25; SD=25,44$).

3.3. Results Related to Loneliness With Regard To Different Variables

To determine whether university students' loneliness levels differed in accordance with independent variables, independent samples t-tests and one-way ANOVA were carried out. With regard to gender, no significant difference was detected among university students' loneliness levels [$t(484) = -1,74, p > 0,05$]. On the other hand, participants' loneliness levels differed significantly with respect to the daily duration of smartphone usage [$F(2,483) = 5,62, p < 0,05$]. Independent variable was categorized as group 1: less than 3 hours; group 2: between 3 and 5 hours; group 3: more than 5 hours. According to results, group 1 ($M=41,54; SD=8,93$) were lonelier than group 3 ($M=37,92; SD=8,61$).

When the reasons for smart phone usage were taken into account, loneliness levels showed no significant difference in terms of social media [$t(484) = 1,54, p > 0,05$]. On the other hand, there were significant differences in terms of shopping and game-playing [$t(484) = 2,09, p < 0,05; t(484) = -1,97, p < 0,05$ respectively]. According to results, participants who used smartphones for online shopping ($M=37,96; SD=8,88$) had lower levels of loneliness than the ones who did not ($M=39,81; SD=9,22$). Also, students who did not use smartphones for game-playing ($M=38,66; SD=9,03$) were lonelier than the ones who used smartphones for game-playing ($M=40,43; SD=9,30$).

4. DISCUSSION

This study investigated the relationship between nomophobia and loneliness, and to what extent these variables differ according to gender, carrying a charger, the daily duration of smartphone usage, reasons for smartphone usage, and smartphone checking habits.

The results of this study revealed no significant correlation between nomophobia and loneliness. While this finding of the present study does not correspond with the results of several studies (Özdemir, Çakır & Hussain, 2018; Yıldız-Durak, 2018; Gezgin, Hamutoğlu, Sezen-Gültekin & Ayaş, 2018), it is consistent with the results of Çelebi et al. (2020)'s and Chethana, Nelliyanil and Anil (2020)'s studies. One of the possible explanations of why there is

no significant correlation between nomophobia and loneliness might be that nowadays the internet via smartphones is mostly used for communication. According to the statistical data of the research called Proportion of Internet Activities of Individuals who have Accessed the Internet in the Last 3 Months, instant messaging via Skype, Messenger etc. (95,1%), making calls (including video calls) via Skype, Facetime etc. (88,1%), participating in social networks such as Facebook, Twitter etc. (80,2%) were placed in the top three purposes (TurkStat, 2020). As it is seen, the internet is mostly used for communication purposes which leads to a decrease in loneliness levels of individuals. For instance, in Shaw and Gant (2002)'s study, individuals who chatted on the internet over the course of 4-8 weeks of study declared a decrease in their loneliness levels. Moreover, Kujath (2011)'s study showed that individuals mostly used social network sites such as Facebook, MySpace etc. for keeping in touch with people who they already knew. In the light of these informations, it can be said that smartphones appear to be the supporters in maintaining and strengthening communication with the social environment. By this way, individuals do not feel lonely. Another possible explanation of why there is no significant correlation between nomophobia and loneliness might be that nowadays smartphones make individuals' lives easier by providing them different applications to maintain daily life necessities faster. For instance, individuals can instantly shop for groceries, access personal health records online, make an appointment with a practitioner, read the news, use internet banking, pay bills, listen to music or audio books, search for information etc. via different smartphone applications. In other words, people might have nomophobia not because they are lonely but because smartphones facilitate their work and ease their lives.

Another finding of the study was that females were found to have higher levels of nomophobia compared to males. This result is not consistent with Nagpal and Kaur (2016)'s study in which males had higher levels of nomophobia than females. Additionally, Uysal, Özen, Madenoğlu (2016) and Dixit, Shukla, Bhagwat, Bindal, Goyal and Zaidi (2010) did not state any significant difference among nomophobia levels in terms of gender. On the other hand, the finding of the current study is consistent with the studies (Yoğurtçu, 2018; Arpacı, Baloğlu, Kozan & Kesici, 2017 and Hoşgör et al., 2017; Gezgin et al., 2017; Erdem et al., 2017 and Kanmani et al., 2017). These inconsistencies among the results of the studies may be derived from the time and context where the studies were carried out.

In this study, it was detected that university students who carried a charger with them had higher levels of nomophobia compared to those who did not. Several studies support the finding of the current study (Yoğurtçu, 2018; Hoşgör et al., 2017; Akıllı & Gezgin, 2016). Additionally, Pavithra and Madhukumar (2015) indicated that 23% of the students felt stress and had focusing problems due to battery running out of their phones. In fact, Bragazzi and Del Puente (2014) defined this situation as one of the clinical characteristics of nomophobia. Therefore, it can be said that nomophobic individuals have a tendency to carry charging devices with them in order to reduce anxiety about not being able to access to important things that they can reach via smartphones.

Considering another finding of the study, a significant difference among nomophobia scores with regard to daily duration of smartphone usage was found. As the daily duration of smart phones increased, nomophobia levels of students increased. This finding is consistent with the literature. There are studies that provided evidence that there is a positive correlation between the daily duration of smartphone usage and nomophobia (Kara, Baytemir & İnceman-Kara, 2019; Gonçalves, Dias & Correia, 2020). All these findings are supported by the fact that since nomophobic individuals feel anxious when they are away from their smartphones, they spend more time on their smartphones. Bragazzi and Del Puente (2014) also denoted that spending a considerable amount of time on the smartphone is one of the characteristics of nomophobia. So, it can be interpreted as smartphone usage intensity is an important indicator of nomophobia.

When the reasons for smartphone usage were taken into consideration, while the nomophobia levels of university students who used smartphones for social media and shopping were higher than those who did not, using smartphone for gaming did not reveal a significant difference among nomophobia scores. Findings related to social media usage are consistent with the studies of Ayar, Gerçeker, Özdemir and Bektas (2018) and Yıldız-Durak (2018). Both the communication and influence power of social media draw people to use social media actively. At the same time, its constant self-updating pushes individuals to control their social media accounts actively. Hoffman & Novak (2012) conducted a qualitative study to investigate the reasons for social media usage. The study results revealed that individuals' primary reason for using social media was found to be the goals. It was observed that individuals who used social media in line with a goal (being friends with more people, making money, becoming famous etc.) were more intensive social media users. Therefore, social media users do not want to miss the agenda and frequently use social media in order to reach their goals faster. For this reason, it can be said that the use of smartphones by individuals who use social media intensively is increasing proportionally.

Findings related to shopping were found to be consistent with the study of Sırakaya (2018) in which the nomophobia levels of university students who used their mobile phones for shopping were also higher. Since online shopping is more advantageous in terms of both accessibility and physical effort, many people have started to shop online. Household Information Technology (IT) Usage Survey was conducted by TurkStat (2020) and the results showed that the rate of shopping over the internet was 36.5% among Turkish citizens. Therefore, the time spent physically in the store is now spent on shopping sites through smartphones and this change through time results in using smartphones more frequently.

Using a smartphone for gaming activities was also one of the responses obtained from students. According to the finding of the study, no significant difference was found among nomophobia levels in terms of this variable. Variables such as how many hours in a day individuals use their smartphones for playing games, whether they have game addiction symptoms were not investigated within the frame of this study. So, the distinction between addiction and online game playing should be underlined. Previous studies on addiction and

game-playing behavior advocated that achieving success at the end of the game, the pleasure of moving in a different world supported addictive behavior. On the other hand, Charlton and Danforth (2007)'s study revealed that this description of addictive behaviors is quite limited when it comes to online gaming and arousals like euphoria. Therefore, within the scope of this study, it can be concluded that using the smartphone for gaming is not related to having nomophobic characteristics.

Moreover, it was detected that participants who controlled their smartphones as soon as waking up were found to have more nomophobic characteristics than those who did not. Considering the definition of nomophobia, individuals become more dependent on their smartphones and the changes occur in their daily behavior patterns and habits (Yıldırım, 2014). The finding is congruent with the literature (Akıllı & Gezgin, 2016; Yıldırım, 2014) supporting that checking the smartphone right after waking up in the morning is an important determinant of nomophobia. According to Przybylski, Murayama, DeHaan and Gladwell (2013), feeling uneasy about that your peers know and own more than you do or that you have missed something or that you are left behind is defined as the fear of missing out. In the light of this definition, it can be said that the need for checking smartphone as soon as waking up in the morning arises from the fear of missing out. The intensity of this effort to keep up with what others might have and to be in constant flow also supports the nomophobic behavior patterns of university students.

Lastly, it was detected that university students who checked their smartphones just before sleeping had higher nomophobia levels than those who did not. This finding of the current study is congruent with the previous studies (Akıllı & Gezgin, 2016; Pavithra, Madhukumar & Mahadeva, 2015; Jilisha, Venkatachalam, Menon & Olickal, 2019). According to Pavithra, Madhukumar and Mahadeva (2015), checking the phone just before sleeping is one of the characteristic features of nomophobia. Individuals want to check the flow of the online world for the last time before they go to sleep and they want to make sure that they are not lagging behind what is happening in this world while they are awake. This behaviour is also congruent with the nomophobia description of Yıldırım (2014), the fear of staying away from the individual's online identity or losing connection. With the fear of staying away from their online identities, the individuals start to use their smartphones more frequently and develop the habit of checking their smartphones in many areas of their lives.

Another finding obtained from the study was that the loneliness levels of university students did not differ significantly with regard to gender. Whereas the finding does not correspond with the study of Yılık, Sancak-Aydın and Demir (2018) in which males had higher levels of loneliness, it is supported by several studies (Siyahaş, 2020; Chang, 2018; Buluş, 1997). McWhirter (1997) argued that loneliness in men and women occurs due to the lack of different resources. While the lack of a support group causes loneliness in men, the lack of close relationships in women causes loneliness. Based on these explanations, it can be said that loneliness exists in both genders even though it originates from different deficiencies.

In this study, it was found that students who used their smartphones less often reported higher loneliness scores compared to their correspondents. This finding is supported by the study of Gao, Li, Zhu, Liu and Liu (2016) stating that individuals who feel loneliness receive fewer phone calls and less social interaction through their smartphones. As individuals use their smartphones, they feel belonging to a social network and thus they actually feel less lonely. So, it can be said that students who use their phones less often feel lonelier.

Another finding obtained from the study was that participants who used their smartphones for social media had lower scores on the loneliness scale than those who did not. But, this difference was not statistically significant. Although there are studies supported that social media usage cause an increase in loneliness (Savci & Aysan, 2016; Hunt, Marx, Lipson, & Young, 2018) , there are also studies that showed the opposite (a decrease in loneliness) (Pittman, 2015; Pittman & Reich, 2016). At this point, the perspective on understanding this situation becomes very important. The first possible point of view is that people spend a lot of time on social media because they are alone. The second point of view is that people do not feel lonely because they can communicate and socialize through social media. The findings of this study related to loneliness support the second point of view on this issue. According to Fugate (2011), social media reduces the distance between individuals by facilitating participation in an active and effective dialogue. Many people see social media as an option when they cannot satisfy their communication needs in real life. Additionally, social media enable individuals to maintain and strengthen their existing friendships which lead to attenuation of loneliness.

Regarding the findings of the current study, university students who used their smartphones for shopping purposes were found to have lower levels of loneliness. In the literature reviewed within the scope of this study, no study examining loneliness in terms of smartphone usage for shopping was found. Csikszentmihalyi (1975) defined flow as a state in which a person is fully focused on what he/she is doing without being interfered by irrelevant thoughts. According to Rajendran and Arun (2020), online shopping generates a flow experience for individuals. Therefore, it may be said that using smartphones for shopping enables people to experience the state of flow which may lead to a decrease in their loneliness levels.

Additionally, the current study revealed that the university students who used smartphones in order to play games had higher loneliness levels than those who did not. This finding of the current study is congruent with the literature (Wang, Sheng, & Wang, 2019; Tian et al., 2018). Wang, Sheng and Wang (2019) stated that online game addiction results in social isolation and relatively poorer emotional health. The time individuals spend for playing games via smartphones is a time that is stolen from social relationships. In this direction, it may be said that individuals who use smartphones to play games prefer the pleasure and satisfaction obtained from games instead of social interactions. Therefore, they fall behind from socializing and become lonelier

REFERENCES

- Adnan, M., & Gezgin, D. M. (2016). A Modern Phobia: Prevalance of Nomophobia Among College Students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(1), 141-158.
- Ağırtaş, A., & Güler, Ç. (2020). Sosyal Medya Kullanan Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Sosyal Kaygı Durumlarının Değerlendirilmesi. *Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 76-89.
- Ahn, D., & Shin, D. H. (2013). Is the Social Use of Media for Seeking Connectedness or for Avoiding Social Isolation? Mechanisms Underlying Media Use and Subjective Well-Being. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2453-2462.
- Akboğa, Ö. F., & Gürkan, U. (2019). Gençlerde internet bağımlılığı ile sosyal kaygı bozukluğu arasındaki ilişkinin yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(6), 443-464.
- Akıllı, G., & Gezgin, D. M. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Nomofobi Düzeyleri ile Farklı Davranış Örüntülerinin Arasındaki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 51-69.
- Arpaci, I., Baloğlu, M., Özteke Kozan, İ., & Kesici, Ş. (2017). Individual Differences in the Relationship Between Attachment and Nomophobia Among College Students: The Mediating Role of Mindfulness. *Journal of Medical Internet Research*, 19(12), e404.
- Ayar, D., Gerçeker, G. Ö., Özdemir, E. Z., & Bektaş, M. (2018). The Effect of Problematic Internet Use, Social Appearance Anxiety, and Social Media Use on Nursing Students' Nomophobia Levels. *CIN: Computers, Informatics, Nursing*, 36(12), 589-595.
- Balcı, Ş., & Baloğlu, E. (2018). Sosyal Medya Bağımlılığı ile Depresyon Arasındaki İlişki: "Üniversite Gençliği Üzerine Bir Saha Araştırması". *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*(29), 209-234.
- Balcı, Ş., & Koçak, M. C. (2017). Sosyal Medya Kullanımı İle Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Proceedings of 1. Uluslararası İletişimde Yeni Yönelimler Konferansı* (s. 34-45). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bian, M., & Leung, L. (2014). Linking Loneliness, Shyness, Smartphone Addiction Symptoms, and Patterns of Smartphone Use to Social Capital. *Social Science Computer Review*, 33(1), 61-79.
- Bragazzi, N., & Del Puente, G. (2014). A Proposal for Including Nomophobia in the New DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155-160.
- Brelim, S. (1985). *Intimate Relationships*. New York: Random House.
- Buluş, M. (1997). Üniversite Öğrencilerinde Yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 82-90.
- Büyükçolpan, H. (2019). Üniversite Öğrencilerinde Nomofobi, Bağlanma Biçimleri, Depresyon ve Algılanan Sosyal Destek. Ankara: Unpublished Master Thesis.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (21. Baskı b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Kılıç Çakmak, E. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Cilt 19). Ankara: Pegem Akademi.

- Chang, E. (2018). Relationship between loneliness and symptoms of anxiety and depression in African American men and women: Evidence for gender as a moderator. *Personality and Individual Differences*(120), 138-143.
- Charlton, J. P., & Danforth, I. D. (2007). Distinguishing Addiction and High Engagement in the Context of Online Game Playing. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1531-1548.
- Chethana, K., Nelliyanil, M., & Anil, M. (2020). Prevalence of Nomophobia and its Association with Loneliness, Self Happiness and Self Esteem among Undergraduate Medical Students of a Medical College in Coastal Karnataka. *Indian Journal of Public Health Research & Development*, 11(3), 523-529.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Cutrona, C. E. (1982). Transition to College: Loneliness and the Process of Social Adjustment. L. A. Peplau, & D. Perlman içinde, *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research, and Therapy* (s. 291-309). New York: John Wiley & Sons.
- Çelebi, M., Metin, A., İncedere, F., Aygün, N., Bedir, M., & Özbulut, Ö. (2020). Investigation of Relationship Between Nomophobia and Loneliness Level: Erciyes University Sample. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 315-334.
- Demir, A. (1990). Üniversite Öğrencilerini Yalnızlık Düzeylerini Etkileyen Bazı Etmenler. Ankara: Unpublished Doctoral Thesis.
- Demir, A. G. (1989). UCLA Yalnızlık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Dittmann, K. L. (2003). A Study of the Relationship Between Loneliness and Internet Use Among University Students. Michigan: Published Doctoral Dissertation.
- Dixit, S., Shukla, H., Bhagwat, A., Bindal, A., Goyal, A., Zaidi, A., & Shrivastava, A. (2010). A study to evaluate mobile phone dependence among students of a medical college and associated hospital of central India. *Indian Journal of Community Medicine*, 35(2), 339-341.
- Erdem, H., Kalkın, G., Türen, U., & Deniz, M. (2016). Üniversite öğrencilerinde mobil telefon yoksunluğu korkusunun (nomofobi) akademik başarıya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 21(3).
- Gao, Y., Li, A., Zhu, T., Liu, X., & Liu, X. (2016). How Smartphone Usage Correlates With Social Anxiety and Loneliness. *PeerJ*, 4(3), e2197.
- Gezgin, D. M., Hamutoğlu, N. B., Sezen-Gültekin, G., & Ayas, T. (2018). The Relationship Between Nomophobia and Loneliness Among Turkish Adolescents. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 358-374.
- Gezgin, D. M., Sumuer, E., Arslan, O., & Yıldırım, S. (2017). Nomophobia Prevalence among Pre-service Teachers: A case of Trakya University. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1).
- Gonçalves, S., Dias, P., & Correia, A. P. (2020). *Nomophobia and lifestyle: Smartphone use and its relationship to psychopathologies*. Computer in Human Behavior Reports 2. doi:10.1016/j.chbr.2020.100025
- Güllüce, A. Ç., Kaygın, E., & Borekci, N. E. (2019). Üniversite öğrencilerinin nomofobi düzeyi ile öznel iyi olma durumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi: ardahan örneği. *Hacettepe Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 37(4), 651-673.

- Hamarta, E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Yakın İlişkilerindeki Bazı Değişkenlerin(benlik saygısı, depresyon ve saplantılı düşünme) Bağlanma Stilleri Açısından İrdelenmesi. Konya: Selçuk University.
- Hoffman, D., & Novak, T. (2012). Why Do People Use Social Media? Empirical Findings and a New Theoretical Framework for Social Media Goal Pursuit. *SSRN Electronic Journal*.
- Hoşgör, H., Tandoğan, Ö., & Gündüz Hoşgör, D. (2017). Nomofobinin Günlük Akıllı Telefon Kullanım Süresi ve Okul Başarısı Üzerindeki Etkisi: Sağlık Personeli Adayları Örneği. *The Journal of Academic Social Sciences*, 5(46), 573-595.
- Hunt, M. G., Marx, R., Lipson, C., & Young, J. (2018). No More FOMO: Limiting Social Media Decreases Loneliness and Depression. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 37(10), 751-768.
- Jang, S. H., & Oh, E. J. (2009). The relationship among cellular phone addiction, depression, anxiety, and school life satisfaction perceived by students. *Journal of Fisheries and Marine Sciences Education*, 21(2), 259-268.
- Jesse, G. R. (2016).). Smartphone and App Usage Among College Students: Using Smartphones Effectively for Social and Educational Needs. *Issues in Information Systems*, 17(4), 8-20.
- Jilisha, G., Venkatachalam, J., Menon, V., & Olickal, J. J. (2019). Nomophobia: A mixed-methods study on prevalence, associated factors, and perception among college students in Puducherry. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 41(6), 541-548.
- Kaleli, E. (2020). Ergenlerin Nomofobi Düzeyleriyle Sosyal Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Psikoloji Araştırmaları Sempozyumu*, (s. 82).
- Kanmani, A., Bhavani, U., & Maragatham, R. S. (2017). NOMOPHOBIA-An Insight into Its Psychological Aspects in India. *The International Journal of Indian Psychology*, 4(2), 5-15.
- Kara, M., Baytemir, K., & İnceman-Kara, F. (2019). Duration of daily smartphone usage as an antecedent of nomophobia: exploring multiple mediation of loneliness and anxiety. *Behaviour & Information Technology*, 1-14.
- King, A. L., Valença, A. M., & Nardi, A. E. (2010). Nomophobia: the mobile phone in panic disorder with agoraphobia: reducing phobias or worsening of dependence? *Cognitive and Behavioral Neurology*, 23(1), 52-54.
- Kraut, R., Kiesler, S., Boneva, B., Cummings, J., Helgeson, V., & Crawford, A. (2002). Internet Paradox Revisited. *Journal of Social Issues*, 58, 49-74.
- Kross, E., Verduyn, P., Demiralp, E., Park, J., Lee, D., Lin, N., . . . Ybarra, O. (2013). Facebook Use Predicts Declines in Subjective Well-Being in Young Adults. *Plos ONE*, 8(8), e69841.
- Kujath, C. (2010). Facebook and MySpace: Complement or Substitute for Face-to-Face Interaction? *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 14(1-2), 75-78.
- Lin, L. Y., Sidani, J. E., Shensa, A., Radovic, A., Miller, E., Colditz, J. B., . . . Primack, B. A. (2016). Association between Social Media Use and Depression among U.S. Young Adults. *Depression and Anxiety*, 33(4), 323-331.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation and Personality*. Harper & Row Publishers.
- McWhirter, B. T. (1997). Loneliness, learned resourcefulness, and self-esteem in college students. *Journal of Counseling & Development*, 75(6), 460-469.

- Moustakas, C. E. (1961). *Loneliness, Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Nagpal, S. S., & Kaur, R. (2016). Nomophobia: The Problem Lies at Our Fingertips. *Indian Journal of Health & Wellbeing*, 7(12), 1135-1139.
- Odacı, H., & Berber-Çelik, Ç. (2013). Who are problematic Internet users? An investigation of the correlations between problematic Internet use and shyness, loneliness, narcissism, aggression and self-perception. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2382-2387.
- Odacı, H., & Çıkkırıkçı, Ö. (2017). Problemlı İnternet Kullanımında Depresyon, Kaygı ve Stres Düzeyine Dayalı Farklılıklar. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 4(1), 41-61.
- Odacı, H., & Kalkan, M. (2010). Problematic Internet Use, Loneliness and Dating Anxiety Among Young Adult University Students. *Computers & Education*, 55(3), 1091-1097.
- Ozdemir, B., Cakir, O., & Hussain, I. (2018). Prevalence of nomophobia among university students: a comparative study of Pakistani and Turkish undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(4), 1519-1532.
- Pavithra, M. B., Madhukumar, S., & Mahadeva, M. (2015). A study on nomophobia-mobile phone dependence, among students of a medical college in Bangalore. *National Journal of Community Medicine*, 6(3), 340-344.
- Peplau, L. A., & Perlman, D. (1982). Perspectives on Loneliness. L. A. Peplau, & D. Perlman içinde, *Loneliness: A Sourcebook of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley-Interscience.
- Perlman, D., Gerson, A. C., & Spinner, B. (1978). Loneliness among senior citizens: An empirical report. *Essence: Issues in the Study of Ageing, Dying, and Death*, 2(4), 239-248.
- Pittman, M. (2015). Creating, Consuming, and Connecting: Examining the Relationship Between Social Media Engagement and Loneliness. *New Media & Society*, 4(1), 66-98.
- Pittman, M., & Reich, B. (2016). Social media and loneliness: Why an Instagram picture may be worth more than a thousand Twitter words. *Computers in Human Behavior*, 62, 155-167.
- Przybylski, A., Murayama, K., Dehaan, C., & Gladwell, V. (2013). Motivational, Emotional, and Behavioral Correlates of Fear of Missing Out. *Computers in Human Behavior*, 29(4), 1841-1848.
- Rajendran, R. P., & Arun, J. (2020). The Effect of Loneliness And Nostalgic Advertising on Mobile Shopping Intention: A Conceptual Framework. *International Journal of Business & Economics*, 5(2), 42-55.
- Ren, Y., Yang, J., & Liu, L. (2017). Social Anxiety and Internet Addiction among Rural Left-behind Children: The Mediating Effect of Loneliness. *Iranian Journal of Public Health*, 46(12), 1659-1668.
- Russell, D. (1996). UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 66(1), 20-40.
- Russell, D. W., Peplau, L. A., & Cutrona, C. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(3), 472-480.
- Russell, D., Cutrona, C. E., Rose, J., & Yurko, K. (1984). Social and Emotional Loneliness: An Examination of Weiss's Typology Loneliness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1313-1321.

- Sahin, C. (2017). The Predictive Level of Social Media Addiction for Life Satisfaction: A Study on University Students. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(4), 120-125.
- Savci, M., & Aysan, F. (2016). Relationship Between Impulsivity, Social Media Usage and Loneliness. *Educational Process*, 5(2), 106.
- SecurEnvoy. (2020, July 21). 66% of the population suffer from Nomophobia the fear of being without their phone. <https://www.securenvoy.com/blog/2012/02/16/66-of-the-population-suffer-from-nomophobia-the-fear-of-being-without-their-phone/> adresinden alındı
- Shaw, L., & Gant, L. (2002). In Defense of the Internet: The Relationship Between Internet Communication and Depression, Loneliness, Self-Esteem, and Perceived Social Support. *CyberPsychology & Behavior*, 5(2), 157-171.
- Sırakaya, M. (2018). Ön Lisans Öğrencilerinin Nomofobi Düzeylerinin Akıllı Telefon Kullanım Durumlarına Göre İncelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 14(2).
- Siyahtaş, A. (2020). Serbest zaman etkinliklerine katılan bireylerin yalnızlık düzeyleri ile doyum düzeylerinin incelenmesi. İstanbul: Unpublished Master Thesis.
- Svendsen, L. (2017). *A Philosophy of Loneliness*. Reaktion Books.
- Tavolacci, M.-P., Meyrignac, G., Richard, L., Dechelotte, P., & Ladner, J. (2015). Problematic use of mobile phone and nomophobia among French college students: Marie-Pierre Tavolacci. *The European Journal of Public Health*, 25(3).
- Tian, Y., Zhang, S., Wu, R., Wang, P., Gao, F., & Chen, Y. (2018). Association between specific Internet activities and life satisfaction: the mediating effects of loneliness and depression. *Frontiers in Psychology*, 9, 1181.
- Townsend, A. M. (2000). Life in the Real-Time City: Mobile telephones and urban metabolism. *Journal of Urban Technology*, 7(2), 85-104.
- TurkStat. (2020, 12 10). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması*. Türkiye İstatistik Kurumu: https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 adresinden alındı
- Turnalar, K. G. (2008). İnternet Bağımlılığını Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. Mersin: Unpublished Master Thesis.
- Uysal, Ş., Özen, H., & Madenoğlu, C. (2016). Social phobia in higher education: the influence of nomophobia on social phobia. *The Global E-learning Journal*, 5(2), 1-8.
- Valkenburg, P., & Peter, J. (2007). Online Communication and Adolescent Well-Being: Testing the Stimulation Versus the Displacement Hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1169-1182.
- Vanucci, A., Flannery, K. M., & Ohannessian, C. M. (2017). Social Media Use and Anxiety in Emerging Adults. *Journal of Affective Disorders*, 207, 163-166.
- Wang, H. Z., Sheng, J. R., & Wang, J. L. (2019). The Association Between Mobile Game Addiction and Depression, Social Anxiety, and Loneliness. *Frontiers in Public Health*, 7, 247.
- Wang, J. L., Jackson, L., Gaskin, J., & Wang, H. Z. (2014). The effects of Social Networking Site (SNS) use on college students' friendship and well-being. *Computers in Human Behavior*, 37(2014), 229-236.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT Press.

- Yang, X., Zhou, Z., Liu, Q., & Fan, C. (2019). Mobile phone addiction and adolescents' anxiety and depression: the moderating role of mindfulness. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 822-830.
- Yildirim, C. (2014). Exploring the dimensions of nomophobia: Developing and validating a questionnaire using mixed methods research. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yildirim, C., & Correia, A. P. (2015). Exploring the dimensions of nomophobia: Development and validation of a self-reported questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 49, 130-137.
- Yıldız-Durak, H. (2018). What Would You Do Without Your Smartphone? Adolescents' Social Media Usage, Locus of Control, and Loneliness as a Predictor of Nomophobia. *The Turkish Journal on Addictions*, 5(3), 543-557.
- Yılık, M., Sancak-Aydın, G., & Demir, A. (2018). Predictors of loneliness among university students in Turkey: Shyness and gender. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(1), 246-259.
- Yoğurtçu, D. D. (2018). The relationship between five factor personality traits and nomophobia levels among university students. İstanbul: Unpublished Master Thesis.

Oral and Written Interlanguage Performance Analysis of ELT Pre-service Teachers

Özden OĞUL¹

¹*PhD, Yeditepe Üniversitesi, ozden.ogul@yeditepe.edu.tr,*

¹ORC-ID: 0000-0002-0267-3204

Sevgi SEKMEN²

²*PhD, Yeditepe Üniversitesi, sevgi.sekmen@yeditepe.edu.tr,*

²ORC-ID: 0000-0001-8126-9076

Geliş Tarihi/Received

23.05.2021

Kabul Tarihi/Accepted

27.07.2022

e-Yayım/e-Printed

30.09.2022

ABSTRACT

Committing errors is one of the crucial issues of language learning. Nevertheless, most of the time, instructors are not able to understand the reasons behind these errors. Therefore, one of the concerns that EFL instructors have in mind is the errors that the foreign language learners make because it is essential to see the learner's progress and provide accurate feedback. In this respect, Error Analysis (EA) tries to demonstrate language learners' interlanguage, what the learner knows and does not know (Corder, 1974). That is why this study aims to explore sources of errors made by the five Turkish ELT program pre-service teachers in their written and oral performances through a data collected spontaneous procedure and free written and oral designed tasks. Also, it tries to assist EFL instructors in becoming familiar with the most frequent errors committed by EFL learners and lead language practitioners to take into account significant issues about understanding the prominence of error analysis and ways of error correction in the process of foreign language teaching.

Keywords: EFL teacher, error analysis (EA), error correction, feedback, pre-service students, interlingual errors, intralingual errors.

1. INTRODUCTION

Language learning usually involves making errors. According to Dulay, Burt, and Krashen (1982), one cannot learn a language without making errors. Thus, one of the concerns of EFL instructors is to observe the errors that the foreign language learners make in order to provide appropriate feedback and to help them progress. However, instructors are not always well aware of either the reasons behind these errors or of the significance of error correction. Therefore, instructors are expected to be concerned with issues such as the nature of foreign/second language learning, the mental processes going on in the mind of a language learner, and the ways to identify, analyze, and offer appropriate feedback. That is why this study aims to explore sources of errors made by Turkish ELT program pre-service teachers in their written and oral performances.

In order to put the issue in an appropriate context, it is necessary to develop a framework of the error categories that foreign language learners make. Corder (1975) asserts that there are two primary sources of errors, interlingual and intralingual. The former can be attributed to first language interference, transfer of phonological, morphological, syntactic, semantic elements of L1, whereas the latter can be attributed to faulty or partial learning of the target language such as overgeneralization, ignorance of rule restriction, false analogy,

hyperextension, hypercorrection, faulty categorization (Keshavarz, 2003). Another dimension of categorizing the errors is their nature. There are two types of grouping: product-based (orthographic, phonological, lexico-semantic, morphological errors) and process-based (omission, addition, substitution, permutation).

2. METHODOLOGY

2.1. Participants

The participants for this study were five randomly selected Turkish ELT program pre-service teachers at Yeditepe University in İstanbul, Turkey. The majority of participants were aged between 18-25. The participants varied in gender, age, and language learning background.

2.2 Data Collection

For collecting data, a spontaneous (unplanned) procedure was followed for written and spoken language in which it was intended for participants to focus on both the content and the form. Accordingly, tasks to obtain free written and conversational data were organized.

The speaking task was divided into three types as introduction and interview, long turn, and discussion. In Part 1, participants answered questions about his/herself and their families. In Part 2, participants spoke about a topic. In Part 3, participants had a long discussion on the issue. The interview was conducted face-to-face and audio-recorded.

The participants were asked to write a semi-formal essay of at least 250 words in the answer sheet provided for the writing part. The task instructions give information about a point of view. Participants accordingly organize their ideas and support their argument through examples. They expected to provide a full and relevant response.

2.3 Data Analysis

The analysis of written essays and transcribed oral performances were derived from Corder's (1967) and Ellis's (1997) method on error analysis. This method has four steps: (1) collection of sample errors, (2) identification of errors, and (3) classification of errors (4) explanation of errors. First of all, each member evaluated both the written and oral tasks

individually. Secondly, as can be seen from the tables below, the process-based classification was used for the grouping of errors. Then sources of errors, whether interlingual or intralingual, were explained.

Written Data						Oral Data					
Classification				Sources of Errors		Classification				Sources of Errors	
Omission	Addition	Substitution	Permutation	Intralingual	Interlingual	Omission	Addition	Substitution	Permutation	Intralingual	Interlingual
Participant A -Some children can't go even the elementary schools	Education is should be seen as a basic right like food	People are giving taxes to the government Education is very important for developing	Some children can't go even the elementary schools	<u>Addition:</u> Hypercorrection	<u>Omission:</u> Transfer of lexico-semantic elements <u>Substitution:</u> Transfer of lexico-semantic elements <u>Permutation</u> : Transfer of grammatical elements	We are small family	I really love Italian cuisine; the pastas, the pizzas really good I really like them.	Some teachers don't know the using this technological tools in the classrooms so it's not good I think.	Still I really hate him now I little am excited and angry of course all the time but he influenced me in a good way	<u>Addition:</u> Ignorance of rule restriction <u>Substitution:</u> Faulty categorization <u>Permutation</u> : Teacher induced errors	<u>Omission:</u> Transfer of morphological elements

Participant B	Thus, education can be better and accessible without paying fee	Thus, parents may have a difficulty for paying school fee.	Thus, parents may have a difficulty for paying school fee.	I agree that all of the students have learning right.	<u>Addition:</u> Hyperextension	<u>Omission:</u> Transfer of morphological elements <u>Substitution:</u> Teacher induced errors <u>Permutation</u> : Transfer of grammatical elements	I have sibling. - In Turkey, there are so many lesson in one day for the student.	I spend my most of the time with my family.	Man are working and women is cooking the dinner at home. - In Turkey, there are so many lesson in one day for the student.	-	<u>Substitution:</u> Transfer of phonological elements & Hyperextension & Transfer of morphological elements	<u>Addition:</u> Transfer of grammatical elements <u>Omission:</u> Transfer of morphological elements (x2)
---------------	---	--	--	---	------------------------------------	--	--	---	---	---	---	---

Participant C	The only thing that to consider to create the same opportunities to between the students who live in peripheral part and one in city center.	The only thing that to consider to create the same opportunities to between the students who live in peripheral part and one in city center.	This essay is about the discussion about education should be accessible to people of all economic scales -The only thing that to consider to create the same opportunities to between the students who live in peripheral part and one in city center.	-	<u>Addition:</u> Hyperextension <u>Substitution:</u> Faulty categorization	<u>Substitution:</u> Transfer of lexico-semantic elements <u>Omission:</u> Transfer of morphological elements	We live in apartment but I do not know any people who live in the flat I am not good at that thing	-	Together we go out to eat to restaurants and cafes - We live in apartment but I do not know any people who live in the flat I am not good at that thing	When we are at home we watch Netflix and chill films and serials.	<u>Substitution:</u> Hyperextension & Teacher induced errors	<u>Omission:</u> Transfer of morphological elements <u>Permutation:</u> Transfer of grammatical elements
---------------	--	--	---	---	---	--	--	---	--	---	---	---

Participant D	It is different from all needs	It should be a obligatory	If we look from a perspective of a citizen' rights, education should be given free and well-qualified.	-	<u>Addition:</u> Hyperextension <u>Substitution:</u> Hyperextension	<u>Omission:</u> Transfer of morphological elements	Not much actually because they are living another city in Turkey and I am living with my sister		Actually maybe traveling sometimes going to holiday or somewhere but generally I am alone with myself so there is nothing much	-	<u>Omission:</u> Teacher induced errors <u>Substitution:</u> Teacher induced errors	=
---------------	--------------------------------	---------------------------	--	---	--	--	---	--	--	---	--	---

Participant E	Furthermore, government schools give opportunity to students	These have a crucial and detrimental importance	Government set skilled teachers in the schools.	It obviously this is achievable on the ground	<u>Addition:</u> Overgeneralization <u>Substitution:</u> Hyperextension	<u>Omission:</u> Transfer of grammatical elements <u>Permutation</u> : Transfer of grammatical	I have small family with members of my mother and father my father is a teacher and my mother works for a private company BASL chemical company	I think it is just takes interest attention of students it is important for students - When it is come to cooking I think it is women unfortunately I mean it should be equal absolutely but it is not	-	-	<u>Addition:</u> Overgeneralization	<u>Omission:</u> Transfer of morphological
---------------	--	---	---	---	--	---	---	---	---	---	--	---

Table 1. Analysis of errors

Table 2: Frequency of errors.

Participants	Interlingual errors	Intralingual Errors
Participant A	%55.5	%44.4
Participant B	%75	%25
Participant C	%57	%42.8
Participant D	%33.3	%66.6
Participant E	%50	%50
Total	%54.16	%45.76

3. RESULTS AND DISCUSSION

3.1 Participant A: Written and Oral Results

Participant A's written errors can be classified as interlingual; omission and substitution and intralingual; addition and permutation. As it can be seen interlingual errors are mostly due to the differences between Turkish and English. For instance, "People are giving taxes to the government", in Turkish, we mostly say "vergi vermek" instead of "vergi ödemek." On the other hand, "*Education is should very important for developing*" can be because of the complexity of the English language as the participant used "*is should*" instead of "*should be*," and it is ubiquitous for students to mix the structures. Interlingual errors can be separated as the transfer of grammatical elements and lexico-semantic, so they are due to linguistic events' semantic and grammatical properties. For instance, "*Education is very important for developing*" is transferred from Turkish as we say, "Eğitim gelişmek için çok önemlidir."; thus, the error is due to the semantic transfer.

Additionally, the intralingual error is due to hypercorrection as the participant tried to use "is" and "should" together to foster the meaning of the utterance. On the other hand, oral results are due to intralingual errors, so the participant made errors due to the complexity of English and L1 transfer. They can be classified as "morpho-syntactic errors," "ignorance of rule restriction," "faulty categorization," and "teacher induced errors." As an example, it can be said

that the participant omitted "a" in the sentence "We are a small family" because, in Turkish, we do not have articles. Additionally, for intralingual errors, the participant added "s" at the end of the word "pasta," which can be categorized as ignorance of rule restriction as he/she ignored the exception that pasta does not take the plural form through "s."

3.2 Participant B: Written and Oral Results

Participant B's written errors can be classified as intralingual; addition, interlingual; permutation, omission, and substitution. For instance, "Thus, education can be better and accessible without paying fee" is an interlingual omission error due to morpho-syntactic source. Because in Turkish, we do not have articles, students mostly forget to put articles before nouns. Additionally, "Thus, parents may have a difficulty for paying school fee." is due to the teacher induced errors as the participant substitute the prepositions "difficulty in" and "difficulty for." It may be because teachers slide tongue error, which leads to the fossilization of the structure. Additionally, "Thus, parents may have a difficulty" is due to hyperextension as the participant put the article 'a' where it is not applicable. So, s/he hyperextended the usage of an article.

Participant B's oral errors can be classified as intralingual; permutation, interlingual; omission, addition, and substitution. As an example, "I spend my most of the time with my family" is an addition error and "my" is unnecessary. It may be because of the transfer of grammatical elements as the participant wanted to indicate ownership by putting "my" regardless of rules. In Turkish, we say "boş zamanımda" to indicate the ownership to transfer this rule to L2. Furthermore, omission error is due to morphological transfer as we do not have articles. Substitution error is due to the transfer of phonological elements, as the participant said: "man" instead of "men," which can be due to the difference between languages phonologically. In Turkish, we read the words as they are written. Due to differences between the languages, students may make errors which can cause misunderstanding.

3.3 Participant C: Written and Oral Results

Participant C's written errors are because of the differences between Turkish and English. The English language's difficulty as omission error and addition are interlingual, and substitution error is intralingual. For instance, *"The only thing that to consider to create the same opportunities to between the students who live in peripheral part and one in city center."* both omission and addition errors can be found in this sentence as the participant forgot to put *"the."* Because of the transfer of morphological elements as in the Turkish language, students have difficulty putting *"the."* Also, *"The only thing that to consider to create the same opportunities to between the students who live in peripheral part and one in city center."* adding *"to"* can be because of hyperextension of rules as the participant extended the usage of *"to"* by putting it before *"between."* Besides, *"This essay is about the discussion about education should be accessible to people of all economic backgrounds"* in this sentence, the participant used *"about"* instead of *"that,"* and it is because of faulty categorization which is due to the wrong categorization of language items (Keshavarz, M. D. 2003).

Participant C's oral errors can be classified as interlingual; omission and permutation and intralingual; subtraction. As it can be seen, in this *"We live in apartment but I do not know any people who live in the flat I am not good at"* the participant omitted *"an"* which can be because of the morphological transfer. Also, in the following sentence, *"Together we go out to eat to restaurants and cafes,"* the participant hyperextended the usage of *"to"* rather than *"in."* The other substitution error is *"We live in apartment but I do not know any people who live in the flat I am not good at that thing"* in this sentence, the participant used any people instead of anyone, and it may be due to incorrect hearing from the teacher. So, its cause can be teacher induced error. Lastly, *"When we are at home we watch Netflix and chill films and serials."* in this sentence, the word order is wrong as the participant transferred the word order from Turkish.

3.4 Participant D: Written and Oral Results

Participant D's written errors can be classified as interlingual, omission, and intralingual; addition and substitution. *"It is different from all needs"* in the sentence, the writer omitted *"the"* and the source of the error is a transfer of morphological elements as Turkish do not have *"the."* Also, *"It should be a obligatory"* is hyperextension because the participant used the article

in the wrong place. Like the previous example, *"If we look from a perspective of a citizen' rights, education should be given free and well-qualified."* the participant used "a" instead of "the" because of the hyperextension of the usage of "a."

Participant D's oral errors can be classified as interlingual, permutation, intralingual, omission, and substitution. In this sentence, *"Not much actually because they are living another city in Turkey, and I am living with my sister"* the participant did not put "in" after "living." Hence, it can be due to the teacher's error, which can be because of a slide of the tongue or saying vaguely. S/he could not learn the preposition after "living." Besides, *"Actually maybe traveling sometimes going to holiday or somewhere but generally I am alone with myself, so there is nothing much"* there is substitution error because the participant used "going to" instead of "going on" and it may be due to teacher's wrong teaching of prepositions.

3.5 Participant E: Written and Oral Results

Participant E's written results can be separated as intralingual; addition, substitution and interlingual; omission and permutation. *"Furthermore, government schools give opportunity to students"* can be given as an example for omission morphological transfer due to differences between English and Turkish. Also, *"These have a crucial and detrimental importance"* can be given as an overgeneralization error as the participant overgeneralized the usage of "a." Furthermore, *"Government set skilled teachers in the schools."* is a substitution and hyperextension error which is due to the incorrect article usage; the participant wrote "in" instead of "to," which may be because hyperextension of other verb clauses like *"living in"*

Participant E's written errors can be classified as intralingual, addition(x2), interlingual, omission, and permutation. For instance, *"I have small family with members of my mother and father my father is a teacher and my mother works for a private company BASL chemical company"* in this sentence, "an" is missing due to the transfer of morphological elements. The participant did not put "an" sound due to the differences between English and Turkish. Besides, *"I think it is just takes interest attention of students it is important for students"* this sentence shows that the participant overgeneralizes the rule of "to be" and put it in the wrong place. The other addition error is *"When it is come to cooking I think it is women unfortunately I mean it should be*

equal absolutely, but it is not" in this sentence, the participant overgeneralize "is+verb" and instead of putting "s," he/she wrote "it is come" which can be said that he/she overgeneralizes to be+ verb rule.

4. CONCLUSION AND IMPLICATIONS

This study on interlanguage performance analysis has given an understanding of the sources of main errors made by the five Turkish ELT program pre-service teachers in their written and oral performances. Based on the discussion of the findings and examples given, it can be concluded that students mostly made interlingual errors. Participant A made nine errors; 4 intralingual and 5 interlingual. Participant B made eight errors 2 intralingual and 6 interlingual. Participant C made 7 errors; 3 intralingual and 4 interlingual. Participant D made 6 errors; 4 intralingual and 2 interlingual. And lastly, Participant E made 8 errors, 4 intralingual and 4 interlingual.

Accordingly, students make errors because of the differences between Turkish and English. The sources of interlingual errors are the transfer of phonological, morphological, grammatical, lexico-semantic, and stylistic elements from the mother tongue to the target language (Keshavarz, M. D. 2003). Although the participants made lots of errors due to the target language's complexity, transfer errors are surpassed. Also, teacher induced errors, hyperextension, and morphological transfer exceeds the number of other sources.

The unavoidable thing in language learning is committing errors, and students profit from them by the feedback they get from their teachers to make better attempts. Thus, error analysis is prominent. They may provide insights into the complicated processes of language development and difficulties that the learners face in this path and a systematic way of identifying, describing, and explaining learners' errors. Error analysis also helps the teachers in designing different remedies for supporting the learners' learning. Besides, EA gives teachers ideas and knowledge about the weak areas of the learner's language and assists them in mainly focusing on those points.

On account of the EA, if the teachers provide comprehensible input and give feedback as much as possible and provide a chance of producing target language to the learners, they can

contribute to the improvement of their interlanguage. Through providing prompts or recasts, learners may become more aware of what their L2 knowledge is missing when they are given feedback.

Students' interlingual errors are because of the faulty instruction that focuses on direct translation between Turkish and English. Due to the prevalence of teaching via translation, students may have difficulty acknowledging Turkish and English differences. Intralingual errors, maybe because of grammar-focused courses without paying attention to structures. Noticing and attending to the forms can help learners realize the usages and apply them in their oral and written products. By giving feedback and exposing learners to authentic English with emphasis on translation when needed, errors can be decreased. Interactive activities that aim students to use the structures they learn would make them aware of their errors and fix them through the feedback they get from their peers. So, interactive learning and feedback are crucial for overcoming errors that students make. Teachers should make sure that students use the structures in an authentic setting, aware of their errors and the reason for those errors. Interlingual errors can be solved if learners are aware of the differences between the languages. So, teachers must emphasize the differences between languages and make them aware of their errors.

REFERENCES

- Corder, S. P. (1974). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Corder, S. Pit (1975). The language of second–language learners: The broader issues. *Modern Language Journal*, Vol. 59, pp. 409–418.
- Dulay, H. C., Burt, M. K., & Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second language acquisition research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Keshavarz, M. D. (2003). *Error Analysis and Contrastive Analysis*. *Error Analysis in Translation and Learner Translation Corpora*. In Mitchell, R. and Myles, M. (2004). *Second language learning theories*. New York: Hodder Arnold.

Unutma Bahçesi ve “Olvido” Çerçevesinden Bir Bakış: Kurtarıcı Olarak Unutuş

Münevver EROĞLU

PhD, Yıldız Teknik Üniversitesi, munevvereroglu01@hotmail.com,

ORC-ID: 0000-0003-0675-8683

Geliş Tarihi/Received	Kabul Tarihi/Accepted	e-Yayım/e-Printed
17.05.2021	23.06.2022	30.09.2022

ÖZ

Unutuş, gerek şiirde gerekse düz yazıda pek çok sanatçı tarafından işlenmekte olan bir kavramdır. Bu kavramın işlendiği çarpıcı metinlerden biri olan *Unutma Bahçesi*, Latife Tekin’in 2004 yılında kaleme aldığı eseridir. Eser başından sonuna dek unutuşu sorgular. Ahmet Muhip Dıranas ise unutuşu, şiir bağlamında estetik bir şekilde ele alır ve ortaya “Olvido” çıkar. Unutmak ve hatırlamak arasında kalan birey, tezatlı ruh durumlarıyla karşı karşıya kalabilmektedir. Bu durum, kişiden kişiye değişmekte ve insanda olumlu ya da olumsuz bir benlik algısının şekillenmesine zemin hazırlamaktadır. Yazar ve şairin biyografilerinin de incelenmesiyle sanatçıların kişiliklerinin, eserlerinde ortaya koydukları bakış açılarını nasıl farklılaştırdığı ortaya çıkarılmış olur. İki esere dair pek çok müstakil çalışma olmakla beraber, bu iki eserin beraber ele alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada unutmaya, evrensel bir kavram olarak ele alınmıştır. Sanatçıların unutmaya ilişkin bakış açılarında benzer ve farklı taraflar ortaya konmuş, unutmanın bir kurtarıcı olarak görüldüğü bu iki metin, metinlerarası ilişkiler bağlamında da incelenmiş ve sanatçıların biyografik yapılarına da temas edilmiştir. Sözü edilen çalışmada, şiir ve roman türlerinin estetik sınırları çerçevesinde, aynı konunun farklı edebî türlerde nasıl ele alındığı vurgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: “Olvido”, *Unutma Bahçesi*, unutuş

Unutma Bahçesi and a Look from “Olvido”’s Frame: Forgetting as the Savior**ABSTRACT**

Forgetting is a concept that is being processed by many artists, both in poetry and in prose. One of the striking texts in which this concept is processed is the *Unutma Bahçesi*, a work written by Latife Tekin in 2004. The work questions forgetting from beginning to end. Ahmet Muhip Dıranas, on the other hand, treats forgetting in an aesthetic way in the context of poetry, and “Olvido” appears. A person who is caught between forgetting and remembering can face contrasting mood states. This condition varies from person to person and lays the foundation for the formation of a positive or negative self-perception in a person. By examining the biographies of the author and poet, it is revealed how the personalities of the artists differentiate the perspectives they reveal in their works. Although there are many separate studies of the two works, no studies have been found in which these two works are considered together. In this study remembering is considered as a universal concept. Similar and different sides have been put forward in the artists’ perspectives on forgetting, these two texts, in which forgetting is seen as a savior, have also been studied in the context of intertextual relations and have also come into contact with the biographical structures of the artists. In this study, it was emphasized how the same subject is handled in different literary genres within the framework of the aesthetic boundaries of the genres of poetry and novels.

Keywords: “Olvido”, *Unutma Bahçesi*, forgetfulness

1. GİRİŞ

İnsanlar farklı yöntemlerle edinmiş oldukları bilgileri, çeşitli şekillerde bilinçlerine kısa veya uzun süreli olarak kodlarlar, depolarlar ve söz konusu bilgilere ihtiyaç duyduklarında geri çağırırlar. Unutma, bu bağlamda bilgileri geri çağırma sürecinde karşılaşılan bir problem olarak ele alınabilir. Unutmanın sözlük anlamına bakıldığında ve sözcük etimolojik olarak incelendiğinde ise unutmaya hem olumlu hem olumsuz anlamsal niteliklerin yüklenmiş olduğu görülmektedir: “Unutmak, es. tr. onğ/unğ (boş, boşluk, sağlamlık, sağlık, iyilik, güç, solmak, boyası uçmak, güçsüzleşmek, bg. anlamlar içeren kök)dan on(ğ)ıtmak/un-ı-t-mak/unutmak (kök anlamı: boş bırakmak, soldurmak, güçsüz kılmak, onarmak, iyileştirmek, güçlendirmek, yenilemek, azaltmak, tüketmek)...” (Eyüboğlu, 2004, s. 688) Unutmanın sözlük anlamının bilinmesinin yanında unutma-bellek ilişkisinin ortaya konabilmesi için felsefik ve psikolojik ekollerde unutmanın nasıl ele alındığına da temas etmek gerekir:

“Unutma, Derrida’da kararverilemezlik deneyiminin bir parçasıdır. (...) Freud’da unutma bastırılmış ve bir biçimde engellenmiş şeylerin bilinçten uzaklaştırılarak bilinç dışına atılmasıdır. Oysa öğrenilmiş tüm şeyler bellekte saklıdır, sadece böyle bir baskılama sonucu unutulmuş görünürler. Ya da diğer bir uğrak olan Nietzsche. Nietzsche’de unutma, sağlıklı gücün bir belirtisidir. (...) Heidegger için unutma, bir tür dalgalılık, es geçme değildir; belli bir tür düşünmenin sonucudur. Heidegger’e göre varlık unutulmuştur. Çünkü mantığa dayalı, hesap kitap yapan, bir tekniğe dönüşmüş olan düşünmenin sonucunda varlık unutulmaya mahkûm olmuştur” (Göksel, 2006, s. 132-133).

Bu görüşler incelendiğinde unutmanın değişik kavramsal çerçevelere yerleştirildiği daha net anlaşılmaktadır. Kimi düşünürler unutmayı bilincin sınırları dışına iter kimileri onu baskılanmış bir hakikat alanı olarak değerlendirir. Pek çok çalışmanın ortak noktası ise unutmanın hafıza ile

ayrılmaz birer öge olarak ele alınması ve unutuş-hafıza ilişkilerinin beraber ele alınmasıdır. Bu görüşlerin ışığında unutma konusunun öğrenmenin niteliğinin iyileştirilmesi bakımından da güncelliğini koruduğunu gözlemek mümkündür.

“İnsanlar niçin unuttur?” sorusu bilimsel birçok çalışmada da ele alınmıştır. “Hermann Ebbinghaus ket vurmaya deneylerle ayrıntılı bir şekilde belgeleyen ilk araştırmacıdır” (Gerrig, Zimbardo, 2013, s. 212). Ebbinghaus’u unutma kavramı açısından özel kılan nokta, ket vurma konusunda önemli çalışmalar yapacak olan Thorndike’in Ebbinghaus’un çalışmalarını temel alması olmuştur. Thorndike, öğrenmeye ilişkin düşüncelerini sunarken unutma kavramına da geniş şekilde yer verir. Onların çalışmalarına göre daha önce öğrenilen bilgiler yeni öğrenilen bilgilere ket vurabildiği gibi, yeni öğrenilen bilgiler de daha önce öğrenilen bilgilere ket vurabilir. İki durumda da kısmen ya da bütünüyle unutma gerçekleşebilir.

Bilimsel gerçeklik çerçevesinde unutmaya dair çalışmaların yanı sıra unutma kavramına mitolojik anlamda da yaklaşmak mümkündür. Unutmanın mitolojik anlamda nasıl ele alındığına bakıldığında unutmanın, acıları bellekten uzaklaştırması işlevi ile öne çıkarılan bir kavram olarak işlendiği görülür. Mitolojik gerçekliğe sahip Lethe, insanların acılarını unuttukları bir eşik olarak ele alınmaktadır ve Lethe Platon’un *Devlet* isimli eserinde şu şekilde geçer:

“Bütün ruhlar geçince hepsi birden boğucu, korkunç bir sıcaklığın altında Lethe ovasına gitmişler; ne ağaç ne ot varmış bu ovada. Akşam olunca Ameles ırmağı kıyısında konaklamışlar. Bu ırmağın suyu hiçbir kap içinde durmazmış; oysa herkes de bu sudan biraz içmek zorundaymış. Bazı ruhlar ölçüyü kaçırıp fazla içermiş, içer içmez de, her şeyi unutturmuş. Sonra uyumuşlar. Gecenin ortasında birdenbire bir gök gürültüsüdür kopmuş, yerler sarsılmış ve birdenbire her biri bir yana fırlayan ruhlar yukarıki dünyaya, yeniden doğacakları dünyaya doğru atılmış, kayıvermişler yıldızlar gibi. Er’e gelince, ona ırmaktan su içirmemişler, ama bedenine nerede nasıl kavuştuğunu bilmiyor gene de. Birden gözünü açınca kendini sabah sabah odun yığını üstünde bulmuş. İşte böylece, Glaukon, unutulmaktan, kaybolmaktan kurtulmuş bu sana anlattıklarım. Bunlara inanırsak kurtarabiliriz kendimizi. Lethe ırmağını mutlu geçer, ruhumuzu kirletmeyiz” (Platon, 2010, s. 367-368).

Mitoloji, psikoloji, felsefe gibi alanlarda incelenen unutuş, estetik düzlemde de evrensel bir tema olarak eserlerde işlenegelmiştir. Bu makalede incelenen metinlerde de bilgilerine “bilinçli bir eylem” olarak ket vurmaya isteyen, unutuşa sığınarak acı verici yahut benliği zedeleyen durumlardan uzaklaşmak isteyen özneler söz konusudur. Bu öznelerin benliklerinin derin ve yüzey yapılarındaki durumlarını okuyucu estetik bir düzlemde gözleme imkânı bulmaktadır; tıpkı unutma sözcüğünün sözlük anlamında olduğu gibi ele alınan metinlerde de unutma, olumlu ya da olumsuz bir bakış açısıyla değerlendirilebilmektedir. “Kadim bilgeliğin Lethe’ye yüklediği anlam, ‘unutmak’, ‘unutuş’ ve ‘gizlenme’ olarak tercüme edilen lethe (λήθη)” (Yaman, 2021, s. 614), bu eserlerde âdeta yeniden canlandırılmak istenir.

Latife Tekin’in *Unutma Bahçesi* romanında ve Ahmet Muhip Dıranas’ın “Olvido” şiirinde okuyucu, metinlerin tamamına yayılmış olan ‘unutma’ düşüncesiyle karşılaşır. Romanın ve şiirin

içeriğinin yanı sıra, eserlerin isimleri de doğrudan unutmaya kavramına işaret eder: “Olvido” İspanyolca bir sözcüktür, “olvido (nm): forgetfulness, omission” (Davies, 2006, s. 95) sözlük maddesinden anlaşılacağı üzere bu kelime Türkçeye “unutkanlık” olarak çevrilebilir. *Unutma Bahçesi*’nde Tebessüm, Şeref, Ferah, Olgun, Giray, Neslihan, Cavidan, Cömert gibi şahıslar farklı konulardaki unutmaya isteklerinin birleştirici gücü ile *Unutma Bahçesi*’nde yeni bir yaşama başlarlar.

Kimi bellek araştırmalarında ve öğrenme psikolojisi gibi alanlarda unutmaya, engellenmek istenen bir kavram olarak işlenirken bu araştırmada konu edilen sanat eserlerini ortak kılan nokta ise çoğunlukla unutmaya “kurtarıcı” işlevi kazanması olmuştur. “Özetle, geçmiş kavramına bağlanan anlam içinde ‘olmuş olan’ ‘artık olmayana’ baskın çıktığı ölçüde, unutmaya olumlu bir anlama bürünür. ‘Olmuş olan’ unutmaya anı çalışmasına açılmış hatırlanamayan / ezeli kaynak haline getirir. Nihayetinde yıkıcı unutmaya ile kurucu unutmaya temel anlam belirsizliği aslında karara bağlanamaz” (Ricoeur, 2012, s. 487). Bu karara bağlanamayışla birlikte “Olvido” ve *Unutma Bahçesi* eserlerinde ele alınan öznel, “olmuş olan”ın anılarını silerek mutluluğa kavuşmayı arzulamaktadırlar. Bu anlamda “zaman” kavramı onlar için asli bir unsur hükmündedir, çünkü unutulmak istenen durumlar geçmişe ait olsa da bahsedilen durumların izleri şimdiye ve geleceğe de aksetmektedir. “(...) hafızanın en önemli bileşeni, zamandır” (Tuğrul, 2014, s. 19). Bu noktada unutmaya, bir anlamda zamanın yekpareliğini kırmayı ve acı duyulmayan anıları aramayı hedefler. Zamanın akıcılığı karşısında pasif ve güçsüz olan insanoğlu, unutmaya sığınarak zamandan mutlu anıları çalma ereğinin peşinden koşar, denebilir: “Mutluluk -yani yalnızca mutluluk özleminden bahsetmiyoruz- unutkanlık ve yeni bir zaman algılayışı anlamına geliyordu” (Boym, 2009, s. 47).

İki farklı tür olan roman ve şiirin biçimsel farklılıklarını bünyelerinde barındıran bu edebî eserler, temaları ve bu temaya yaklaşım biçimleri yönüyle değerlendirildiğinde pek çok noktada benzerliktedir. Ahmet Muhip Dıranas’ın şiir yaşamı 1974 yılında yayımlanan tek şiir kitabıyla ölümsüzleşmiştir. Dıranas’ın şiiri; döneminde şairin kendi şiir anlayışını ve orijinallliğini sürdürmesi, heceye yeni bir ahenk getirmesi, günümüzde okunurluğunu hâlâ koruması yönleriyle özeldir. Edip Cansever “Olvido” başlıklı yazısında Dıranas’ın bu çalışmaya konu olan şiirini, “Bildiğim tek şey, yaşlanmayan bir şiirdir ‘Olvido’, Türk şiirinin başyapıtlarından biridir” (Cansever, 1998, s. 61), cümleleriyle açıklar. Latife Tekin’in *Unutma Bahçesi* romanı ise ilk baskısını 2004 yılında yapmış bir romandır. Bu iki eserin birlikte değerlendirilmesinin ve pek çok farklı eser arasından bu iki eserin çalışmaya konu olarak seçilmesinin nedenlerinden biri, söz konusu iki eserin de unutmaya kavramına hem eser adlarında hem de metinlerin tüm katmanlarında güçlü bir şekilde yer verilmesidir. Bir diğer neden, iki sanatçının unutmaya dair bakış açılarındaki -eserlerin farklı dönemlerde yazılmış olmalarına rağmen- benzerlikler tespit edilmiş olmasıdır. Bu benzerlikleri özel kılan nokta; farklı edebî türlerde, farklı biçimsel yapılarda dahi aynı temanın sanatçıların zihninde benzer kavramsal çağrışımları uyandırmasıdır. Okuyucu, *Unutma Bahçesi*’ni okumayı tamamladığında kendisini sarsıcı bir sonda ziyade unutmaya kavramı üzerinde düşünürken bulur. Aynı şekilde “Olvido” şiiri de okuyucunun zihninde, unutmaya kavramı üzerine estetik bir temele dayandırılmış fikirler uyandırır. Bu çağrışımlardaki benzerliklerin yanı sıra iki eser arasında farklılıklar da çalışma esnasında betimsel bir şekilde aktarılmıştır. Örneğin, Latife

Tekin'de başka metinlerden, mektuplardan romana montaj yapılarak unutuş kavramı zenginleştirilirken "Olvido", şairin estetik duygu tarzının şiire yansıtılması ile sınırlı kalmıştır. *Unutma Bahçesi*'nde şahıslar, geçmişi anlamaya çalışırlar ve geçmişe, anılara, unutuş kavramına ilişkin sorgulamalar yaparlar. "Olvido" başlıklı şiirde ise sorgulama ve anlama çabasından ziyade mutlak bir unutuşa olabildiğince hızlı bir şekilde kavuşulması umulur. *Unutma Bahçesi*'nde unutuşa ulaşmaya çalışan bireyler etkindirler, öyle ki unutma amaçları uğrunda tüm yaşantılarını değiştirip "unutma bahçesi"ne gelirler. "Olvido"daki şiir öznesi ise yaşamında bu denli köklü değişiklikler yapmaz; edilgen bir tavidir ve unutuşun onu kurtarmasını bekler. *Unutma Bahçesi*'nde kişilerin hayat hikâyelerine dair verilen bilgilerden hareketle, söz konusu kişileri unutuşa iten etmenler okuyucunun zihninde canlanabilirken "Olvido"nun öznesini unutuşa / pişmalığa iten nedenler net bir şekilde belli değildir, bu durum şiirde esrarlı bir atmosfer oluşturur. Bu farklılıkların tespiti ile sanatçıları biricik ve özel; eserleri ise orijinal kılan farklı bakış açıları ortaya konmuştur.

"Olvido"da 'Unutma'nın Ele Alınışı

"Hoyrattır bu akşamüstüler daima. / Gün saltanatıyla gitti mi bir defa / Yalnızlığımızla doldurup her yeri / Bir renk çılgılığı içinde bahçemizden, / Bir el çıkarmaya başlar bohçamızdan / Lavanta çiçeği kokan kederleri; / Hoyrattır bu akşamüstüler daima"
(Dıranas, 1988, s. 65).

Şiirin birinci bölümünde 'akşamüstü' zaman olarak seçilmiştir. Akşamüstüne geçişin "günün saltanatı"ni yitirmesi olarak ele alınması ile sembolistlerin akşam, akşamüstü gibi zaman dilimlerini şiirlerine sık sık taşıması ilişkilendirilebilir. Bu vakitlerin şiirlere fon olarak seçilme nedeni, dünyanın çirkinliklerinin karanlık veya yarı karanlık ortamlarda belirsizleşmesidir. Bir diğer deyişle günün saltanatı, apaçıklığı, gösterişi akşam saatlerinde kaybolacaktır. Dünyada ve o dönemin sosyal yapısında var olan çirkinliklerinden duyulan rahatsızlık *Unutma Bahçesi*'nde - özellikle Işık Ergüden'in mektubunun montaj olarak romana eklendiği satırlarda- şiir ile benzer şekilde yer bulmuştur. Söz konusu mektupta unutuş, insanın yeni deneyimlere açılmasının koşulu ve yaşamaktan doğan acıların kaybolması işleviyle yer almış ve bu kavrama bellek, vicdan kavramlarının eşliğinde yaklaşmıştır: "Unuttukça unutulur acısı yaşamının ve unuttukça açılır insan yeni deneyimlere" (Tekin, 2008, s. 274). "Olvido"da kederler lavanta çiçeği kokar, lavanta ise kumaşları güvelerden koruyan bir bitki olma özelliği ile öne çıkmaktadır. Bu imge, güzel anıların bozulmadan kalabilmesi isteğinin bir yansıması durumunda ele alınabilecek olsa da bohçadan çıkarılan geçmiş anılar kederlidir. Bu anılar, insanı yeni deneyimlere sürükleyecek ve insanı unutma isteğine götüren itici gücü oluşturacaktır. Şiirde anıların hatırlanış süreci olarak akşam gibi karanlık zaman diliminin seçilmesi ile paralel düşünülebilecek bir nokta, *Unutma Bahçesi*'nde okuyucunun karşısına çıkar. Romanda anlatıcı, "Yaza unutma mevsimi, diyorum ben... Kışa anımsama" (Tekin, 2008, s. 204) der.

"Dalga hücum edip pişmanlıklar / Unutuşun o tunç kapısını zorlar / Ve ruh, atılan oklarla delik deşik; / İşte, doğduğun eski evdesin birden / Yolunu gözlüyor lamba ve

merdiven, / Susmuş ninnilerle gıcırıyor beşik / Ve cümle yitikler, mağlûplar, mahzunlar” (Dıranas, 1988, s. 65).

Şiirin ikinci bölümünde olumsuz duygu durumları -pişmanlık gibi- “unutuşun kapısını zorlamak” tadır. Burada unutuşun, insan bilincine yardım edici bir işlev kazandığı görülmektedir. “Daima kendi zamanlarının peşinde olan şairin eserlerinde, daha çok, ferdî olarak yaşanan mazideki unutulmuş günler, eski aşklar, ebedî hatıralar ve çocukluğa duyulan özlem vardır” (Kırcı, 1988, s. 119-120). Bu özlemi şairin biyografisi ile ilişkilendirmek mümkündür. Eve ait unsurlar, geçmişte şairin belleğine yer etmiş ve yıllar sonra şiirinde estetik bir düzlemde yeniden ortaya çıkmıştır:

“Savaş içindeki bir ülkede askere giden bir babanın çocuğu olarak dünyayı anlamlandırmaya başlayan şair için çocukluk imgeleri de bu yönde olmuştur. (...) Bu çocukluğa ait hayali evde yolu gözleyen artık anne ve baba değil sadece anıların bir parçası olan lamba ve merdivendir” (Atlı, 2020, s. 332).

Unutma Bahçesi’nde de insanın yaşamını zorlayan anıların unutulması için gösterilen gayretin vurgulanmasının yanında; geçmişin güzelliklerini anma, bu güzellikleri bir şekilde yitirmeden koruyabilme kaygısı derin yapıda kendini hissettirir. Latife Tekin bu konuda şöyle der: “Zaten sanat bunun için önemli. Sonra ortaya koyduğumuz her şey yitirdiğimiz o ışığın üzüntüsü ve arayışıyla dolu, önemsemediğimiz ve yücelttiğimiz her şey...” (Özer, 2005, s. 160)

“Söylenmemiş aşkın güzelliğiyledir / Kâğıtlarda yarım bırakılmış şiir” (Dıranas, 1988, s. 65).

Şiirin üçüncü bölümünde tamamlanamamışlık vurgusu vardır. İnsan gerçekleştirdiği şeylerden ziyade yapamadığı şeyler için varsayımlar ve vehimlerle pişmanlık yaşayabilmektedir. Bu durum Zeigarnik etkisini akla getirir. “Zeigarnik etkisi, yarım kalan işlerin tamamlanan işlere göre daha kolay anımsanması olarak tanımlanabilir” (Atak vd. , 2016, s. 297). Şiirde de şair, aşkını söze ve davranışa dökemediğinden, bu aşka dair hatıralar zihninde canlı bir şekilde yer alır. Şair aşkın “söylenmemiş”liğini şiirinin güzel olmasının nedeni olarak gösterir. Kuvvetle ihtimal, şair aşkını o dönem haykırabilseydi Zeigarnik etkisi onu etkisi altına almayacak; bu aşk zihninde sıradan bir anıya dönüşerek kaybolacaktı.

Dördüncü bölümde aşkın, aşka dair anıların yazla birlikte uçup gittiği belirtilir. “(...) geriye dönüşlerin aşırı hızında birçok aşk, bir aşk; birçok unutuş, bir unutuşa dönüşür. Hız çoğulu tekilleştirir, ayrıntıları siler” (Cansever, 1998, s. 63). Cansever’in bu fikirlerini ve Dıranas’ın yaz mevsimi ile anıların uçtuğunu söylemesini unutuş-zaman ilişkisi bakımından değerlendirmek mümkündür. Nitekim dördüncü bölümde zaman, “geçmiş zaman etekleri” tamlaması içinde de adı anılan bir kavramdır. Zaman, “an”ları “anı”laştıran bir unsur olmasının beraberinde hakikatleri hayale dönüştüren bir kavramdır da. Geçmişte yaşanan üzüntüler, mutluluklar, öfkeler ne denli güçlü olursa olsun; tüm duygular zamanın eleğinden geçtikleri andan itibaren yoğunluklarını önemli ölçüde yitirir. Bu yüzden ki reel yaşamda insanı etkileyen olaylar üzerinden zaman geçtikten sonra etkisini yitiren bir hayal hükmü kazanır yahut tamamen

unutulurlar. Zaman kavramı bu bölümde yaz mevsimi üzerinden ele alınmıştır ve Latife Tekin eserinde bu mevsimi, “unutma mevsimi” olarak ele alır. Dıranas ise yaz mevsimini yalnızca “Olvido” da değil pek çok şiirinde bir izlek olarak tekrarlar: “Yaz hem bir mevsim hem de yaşanan çeşitli duyguların kaynağı olarak Dıranas’ın şiirinde yinelenen bir izlektir. (...) Zamanın kişi üzerindeki etkisi, mevsim görüntülerinin yaptığı etkiyle bir arada sunulur” (Asiltürk, 2014, s. 205).

Beşinci bölümde “artık olmayacak baharlar” sözcük grubundan ve aldanış ifadesinden umutsuz görünümlü bir şair-öznenin varlığı anlaşılır: “İlk bakışta geçmişle ‘şimdi’nin bir alaşımıdır ‘Olvido’. Ne var ki, bu somut alaşım, kaotik zamanın saldırısına uğrar yer yer. İster istemez soyutlaşır, bir edilgenliğe dönüşür hemen. Gene de zamansal içerik bakımından bir kitle diyebilirsek, duygusallık bakımından bir eriyiktir. Ya da tam tersine. İnsana bakıştaki sertlikle yumuşaklık zorunlu olarak kaynaşmış, doğal bir akış kazandırmıştır şiire. (...) Başlıyor yaşamını anlatmaya. Kime? Kime olacak, kendi yaşamını kendine.” (Cansever, 1998, s. 60-61). Bu satırlarda vurgulandığı üzere “Olvido” bir alaşım; şiirdeki “yalan yeminler” tamlaması bu minvalde değerlendirilebilir. Yemin, zamanın geçmiş boyutuna aittir; bu yeminin yalan sıfatını kazanması ise şimdi / şiirin yazım döneminde ortaya çıkan bir başka deyişle fark edilen bir durum olmuştur ve geçmiş ile şimdiyi buluşturmuştur. Aldanma duygusunun vurgulanışıyla şiirin duygusallığı güçlendirilirken şiirin genelinde özneyi unutma isteğine iten bir unsurun da aldanışın ruhsal ağırlığı olduğu fikri temellendirilmiş olur.

Altıncı bölümde yine akşam saatlerinin hatıraların uyanma vakti olarak seçilmesi dikkat çekmektedir. Edip Cansever “Olvido” başlıklı yazısında “Anladığımca her şey, ama her şey geçmişle, anılarla dirim kazanıyor Olvido’da” (Cansever, 1998, s. 62), der. Geçmişle dirim kazanan bir öge de aşktır bu bölümde. “Hatıraların uyanma vaktinde” şiir öznesi esen dallar arasında hep sevgilinin hayalini, aşkın ölümsüzlüğünün akislerini bulur. Bu noktada anımsanan hatıralar, şiirin geneline yayılan unutma isteği ile paradoksal bir görüntü oluşturur.

“Ey unutuş! kapat artık pencereni, / Çoktan derinliğine çekmiş deniz beni; / Çıkmaz artık sular altından o dünya. / Bir duman yükselir gibidir kederden / Macerası çoktan bitmiş o şeylerden. / Amansız gecenle yayıl dört yanına / Ey unutuş! kurtar bu gamlardan beni” (Dıranas, 1988, s. 66).

Yedinci bölümde macerası biten, ümit barındırmayan tüm şeylerden unutuş sayesinde kurtarılma beklentisi okuyucunun karşısına çıkmaktadır. Unutma kavramı farklı bağlamlarda ele alınabilecek bir genişlik içerisinde sunulur: “Biri Türkçedeki ‘un’ kelimesinin işaret ettiği, (...) bir deneyimin zihinsel bir içerik hâlinde katılmasından bünyeye sinmesi, sindirilmesi, besi hâline gelmesi... Diğeri ise, büyük bir olasılıkla Freud’un ‘bastırma’ terimiyle kavramsallaştırmaya çalıştığı, Eris’in, çatışmanın çocuğu olan unutma... Bir deneyimin içeriği, başka deneyimlerin içerikleriyle, başka arzu ve korkularla uzlaşmadığı için, o deneyimin sindirilmeden, donmuş bir hâlde bilinçdışına atılması...” (Savaşır, 2001, s. 100) Bu bölümde şair, bu iki anlamı da temsil edebilecek şekliyle unutuşa sarılır ve unutuşun “dört yanına yayılması”nı ister. Bu noktada unutuş benliği tüm yönleriyle kuşatan bir kavram hâlinde okuyucuyla buluşur. Artık şair için tek

bir erek vardır: Tüm gamlardan kurtulmak. Şiir öznesi, denizin derinliklerine kendisini çektiğini belirterek artık sular altından “o dünya”nın çıkmayacağını söylerken âdeta kadim uygarlığın mitlerine telmih yapar; Lethe ırmağı mitolojide unutuşu simgeleyen bir su kütesidir ve burada da şair denizin derinliklerine indikçe reel dünyadan, hatıralardan arınmaktadır. Diğer bir ifade ile, unutuşa sürüklenmektedir.

Şiir, diğer sanat dallarında da olduğu üzere, yazıldığı dönemin zihinsel arka planından, şairin birikiminden ve sanat görüşünden izleri bünyesinde barındıran bir türdür. Dıranas’ın unutmayı öne çıkarırken diğer taraftan hatırlamayı da türlü boyutları ile düşündüren bu şiirini, ölüm kavramı / anıları öldürme isteği çerçevesinde de yorumlamak mümkündür. “ ‘Ölmeden önce ölmek’ ya da Dıranas’ın terminolojisiyle ‘Unutmak’ lazımdır. Ama nasıl? Bunun iki yolu vardır: Dini ayinler aracılığı ile vecd hâline geçmek ya da madde aracılığı ile ‘Uçmak’ ”(Caner, 2013, s. 268). “Olvido”da vecd hâlinde bir unutuştan ziyade, kişinin zihinsel süreçlerini bilinçli bir istekle işe koşması yoluyla unutuş / anıları öldürme amacı vardır.

Unutma Bahçesi’nde ‘Unutma’nın Ele Alınışı

Unutma Bahçesi, metinlerarasılığın bir unsuru olarak sayılabilecek ‘montaj’ tekniğinin kullanıldığı bir romandır. Romanda Gasset’in *Avçılık Üstüne*, Platon’un *Kritias*, Nietzsche’nin *Tarihin Yaşam için Yararı ve Sakıncası Üzerine* eserlerinden parçaların yanı sıra Gürel Yontan, Pelin Özer ve Işık Ergüden’in mektupları gibi otobiyografik malzemeler de montaj tekniği ile kurmacaya dâhil edilmiştir. “Unutma üzerine kişisel görüşlerin ve deneyimlerin paylaşıldığı mektuplar romanın yazılış maksadına ve kurgunun atmosferine uyum gösterirler. Aynı romanda Latife Tekin bir önceki romanı *Ormanda Ölüm Yokmuş*’taki Emin’in yazdığı metni hiçbir değişiklik yapmaksızın alıntı yaparak kendi romanları arasında metinlerarası ilişki kurar” (Balık, 2012, s. 325-326). Latife Tekin, bütün romanlarının otobiyografik unsurlar içerdiğini belirtmiş bir yazardır. Bu bağlamda, *Unutma Bahçesi* eserinde mekânın anlatıldığı satırlar kurucuları arasında Latife Tekin’in de bulunduğu Bodrum’daki Gümüşlük Akademisi’ne işaret etmektedir.

“Dıranas, ‘Bahar Bayramı’ başlıklı yazısında yaşamın günlük akışına kapılan insanın hem doğadan hem de kendisinden uzaklaştığını anlatır” (Caner, 2013, s. 260). Doğanın unutmaya bağlamının içerisinde ele alınan bir kavram olması her iki eserde söz konusudur. “Olvido”da gerek dış doğa unsurlarına sık sık yer verilmesi gerekse şairin kendi yaşadığı yere ilişkin anılarını zihninde canlandırması salt şiirine pastoral bir derinlik kazandırma amaçlamasından ileri gelmez, şair doğaya ait unsurları daima unutuş fikri ile beraber işlenmektedir. Dıranas için şöyle deniyor: “O, sadece unutmanın değil, unutmaya yoluyla elde edeceği zihinsel durum sayesinde doğayla iletişim kurabilmenin peşindedir” (Caner, 2013, s. 261). Latife Tekin’in eserlerinde de doğada yaşayan insanların hayata daha açık bir bilinçle bakabilmesi vurgusu vardır. Eserde seçilen mekân da doğal unsurların, tabiatın ta kendisidir. Ancak tabiat unsurları olduğu gibi aktarılmaz, unutuşa dair kişisel izlenimler üzerinden tabiata bakış vardır:

“Sanki ışıkla, sesle... kokuyla tutuşan, bilemediğimiz bir yangın var, anımsadıklarımız o yangının dumanı.” (Tekin, 2008, s. 7)

“*Unutma Bahçesi* adlı romanda unutmış olduğu şeyleri hatırlayan anlatıcı, geçmişi anlamaya çalışmaktadır” (Atik, 2012, s. 548). Bu anlama sürecinin içinde, unutma gücünün kullanımının dengeli olması gerektiğine dikkat çekilir. Latife Tekin, unutma kavramını bu yönüyle sınırlandırır. Bu sınırlandırmanın nedeni insanın benlik bütünlüğünü koruma çabasıdır: “Unutma gücümüzü yerli yersiz zorlamayıp kendimizi dağıtmayacak biçimde kullanmalıyız...” (Tekin, 2008, s. 13) Bu noktada “*Olvido*”da acıdan kaçma isteği gösteren birey ile roman kişileri aynı amaçta, zihinsel dengeyi sağlama düşüncesinde birleşirler. Ancak bazen, tüm bu dengelik fikrinden uzaklaşarak bütünüyle bir unutuş arzulanır ve nihilizme varan bir unutma isteği gözlenir: “Her şeyi unutup hayal meyal olsak hepimiz...” (Tekin, 2008, s. 13)

İki eserde de geçmiş, şimdi ve geleceğin çeşitli biçimlerde ele alındığı görülmektedir. Bazen ‘durée’ kavramının gösterdiği biçimde geçmiş, şimdi ve geleceğin parçalanmaz akışı içinde hatırlama ve unutma ele alınırken bazen de düşsel düzlemlerde bile anıların oluşabileceği üzerinde durulur: “Hiç yaşamadığımız, yaşamayacağımız şeylerin anısına da sahip olabiliriz... Düşünü kurarak...” (Tekin, 2008, s. 45) Bu noktada anı kavramının bağlamsal alanı genişletilmekte ve geleceğe ilişkin hayallere de anısal bir nitelik kazandırılarak orijinal bir fikir yapısı oluşturulmaktadır. Anılara yüklenen bir diğer işlev ise unutilan şeylerin unutulduğunun keşfedilme sürecine odaklanması ile anıların bir dirim kazanması olmuştur. Bu noktada bellek bir ses ögesi gibi ele alınarak duyular arası aktarımlarla unutuşa dair yeni tamlamalar kurulur:

“Geçmiş zaman içinde kimi şeyler olmuş, unuttuğunuz... Sonra birden onları unuttuğunuz aklınıza geliyor. Daha sonra da onları unuttuğunuzu hatırladığımız... Şeref buna, unutma yankısı diyormuş.” (Tekin, 2008, s. 57)

Unutma Bahçesi’nde bu şekilde unutmaya ilişkin yeni kavramlar oluşturularak unutma-hatırlama döngüsü bir yankı gibi ele alınmıştır. Sesin bir yere çarpıp sonrasında geri dönmesi gibi, anılar da unutulsa dahi çeşitli biçimlerde tekrar hatırlanabilmektedir. “Sonuç olarak unutma, belleğin canlı gücü, anı ise ürünüdür” (Augé, 1999, s. 61). Özneler bu bellek gücüne ulaşmanın ve dolayısıyla mutluluğun peşindedir. Ne var ki *Unutma Bahçesi*’nde de “*Olvido*”da da mutlak bir unutuşa ulaşamamaktadır.

Mutlak unutuşa ulaşılmıyorsa dahi iki eserde de unutmak, telaş verici ya da olumsuz bir şekilde algılanmamakta, aksine bir kurtarıcı olarak düşünülmektedir. Bireyler hatırladıkları şeyler üzerinden kaygılanmalıdır: “(...) asıl sen anımsadıklarından telaşa kapıl, o seni kollarından bağlıyor, çözülmene bak, unut unutacağın kadar...” (Tekin, 2008, s. 93) İnsanı asıl telaşlandıran, var olan dinginliği bozan durum anımsamalarıdır. Bu anımsamaların niteliği üzerinde fazla durulmaz. Roman kişilerinden Şeref’in bahçede bir Unutma Enstitüsü kurma hayali vardır. Bu, unutuşun makro boyutlarda ele alındığını gösteren bir ayrıntı olarak değerlendirilebilir.

Gerek Latife Tekin’de gerekse Ahmet Muhip Dıranas’ta bir kâğıdın ayrılmaz iki yüzü misali hem farklı yönlerde olup hem de aynı bellek durumunun birer ciheti olan unutmak ve anımsamak kavramları -her ne kadar paradoksal görünse de- eş zamanlı olarak ele alınmaktadır. Latife Tekin bu kavramları roman kurgusunun içerisinde ayrı ayrı şöyle nitelendirir:

“UNUTMAK: İnsan her gün gördüğü yüzler arasından bir yüzü seçip unutmak isterse, bir varlığın, içine işleyen duygusundan sıyrılmaya çalışırsa başarısızlığa uğrar, o yüzü ve o varlığı çevreleyen her şeyi, sesinin ulaştığı, titreştiği genişliği, bakışlarının derinliğini, gezip dolaştığı, gidebileceği uzaklıkları, sığıdığı ve taşıdığı her şeyi unutmak gerekir. Unutmak, insan için, bütün bir zamanı unutmakla olanaklıdır, bir bakışı unutmak istediğimizde, büyük bir yitimi göze almak zorundayız. Ancak böyle bir yitimin neden olacağı yıkımın altından kalkabilirse, insanın yeni bir yaşamı olabilir ve insan bu yeni yaşamına çok derin bir bilgiyle, kaybın bilgisiyle sahip olur” (Tekin, 2008, s. 95).

“ANIMSAMAK: Nasıl bir şeyi onu çevreleyen her şeyle birlikte unutuyorsak anımsamak da böyledir... Bir anının ışığı, başka bir anıyı aydınlatıyor ve bu aydınlık bölge, bir leke biçiminde zamanın içinde yayılıp genişliyor, bir sözcük, titreşimiyle başka bir sözcüğü harekete geçiriyor. Birbirine bağlı metal parçaların, bir dokunuşla tınlamaya başlaması gibi. Anımsama, bir an için geri dönmek değildir, kendimizi, geçmişte elinden sıyrıldığımız ölümün kucağında bulmamız demektir; bir şeyi unuttuğumuzda değil, bir şey anımsadığımızda ölüm aklımıza gelir, çünkü anılarımız ölümün de anıları...” (Tekin, 2008, s. 107)

Bu satırlarda önce de belirtildiği üzere unutmak için zamanın da unutulması gerektiği bilgisiyle ölüm-unutuş ilişkisinin öne çıkarılması ve hem anımsarken hem de unutturken kişinin ortamdaki diğer bileşenleri şekillendirmesi ya da diğer bileşenlerin kendi üzerindeki etkileşimini yönlendirmesi vurgusu dikkate değerdir.

“*Unutma Bahçesi*’nde özellikle Şeref’in sözlerine odaklanıldığına ve onun unutma üzerine geliştirdiği düşüncelerin öne çıkarıldığına tanık olunur. Tebessüm’ün bilincinden aktarılan ve geçmişte Şeref’le aralarında gerçekleşen konuşmalarda unutma-anımsama karşıtlığının felsefi derinlik kazandığı da görülür” (Balık, 2013, s. 204). Bu karşıtlıklar verilirken, roman kişilerinin neden unutmak istedikleri, yaşamlarından kesitlerin anlatılmasıyla yer yer okuyucuya sunulmuştur. Unutmanın bir güç olarak algılanması fikri pek çok cümlede görülür. “Olvido”da unutmanın kendiliğinden gerçekleşmesi beklentisi vardır. Unutuş, insanları gamlarından kurtaracaktır. İnsan unutmanın gücünden medet uman, edilgen ve zayıf bir öznedir. *Unutma Bahçesi*’nde ise insan etkindir, unutmak için zihinsel bir çaba daima söz konusudur ve bu amaç doğrultusunda insanlar yaşamlarını dahi değiştirmeyi göze alarak *Unutma Bahçesi*’ne gelirler. İki eserde de bireyler, unutmayı iradeleriyle kontrol altına alamamaktadırlar. Bocalayışlar, çelişkiler gibi benliği bazen olumlu bazen olumsuz etkileyen ruhsal durumlar söz konusudur.

Unutuş, yaşama dair acılardan kaçmanın bir anahtarı olarak işlev kazandığı gibi, yeni deneyimler için de bir anahtar rolünde ele alınmıştır. “Olvido” şiirinde de bu bakış açısından izler bulunmaktadır: “Düşünce kuşunun şarkısını saf bir sesle söylemesinin ya da düşünce kuşunun sesinin duyulabilir hâle gelmesinin, dolayısıyla insanın zihninin özgürleşmesinin tek yolu insanın bilgiden, kitaptan, günlük meselelerden, nihayetinde uygarlığın zihnini işgal eden bütün unsurlarından uzaklaşabilmesi, bunları unutabilmesidir ki Dıranas’ın şiirlerindeki ‘Unutuş’

imgesini açıklayabilecek anahtarlardan biri bu bakış açısıdır" (Caner, 2013, s. 260). İnsanın kimliğini, ontolojik yapısını ele veren bir unsur olarak yine unutuştan faydalanılır: "Bana neyi unuttuğunu söyle sana kim olduğunu söyleyeyim" (Tekin, 2008, s. 274). Unutulanların kimliğe dair izlerle ilişkilendirilmesi, insanların bastırıldığı duygular üzerinden psikolojik yapılarına dair bir pencere çizilebilmesi ile birlikte düşünülebilir: "Bellek ve kimlik ayrılmaz bir biçimde birbirlerine bağlıdır" (Atilla, 2010, s. 23). Romanda da bu düşünceye uygun olarak insanın neyi, ne kadar unuttuğu kimliği belirleyen bir unsur olarak gösterilmektedir. Unutmaya, bireylere kimlik kazandıran ve o kimliği şekillendiren bir işlev yüklenmiştir.

2. SONUÇ

Unutuş, hatırlamanın önünde kısmen ya da tamamen engel teşkil ederek insanı çeşitli bakımlardan zorlayabildiği gibi hayat karşısında bireyi yoran, benlik algısını zedeleyen, yetersizliklerini hissettiren, yaşama sevincini engelleyen durumlar karşısında bir kurtarıcı olarak da işlev kazanabilen bir kavramdır. Unutuşa her bireyin / toplumun attığı değerler farklı olmuştur. Evrensel bir kavram olan unutuş ele alındığında hatırlayış kavramı da akla gelir. Bunun yanı sıra zamanın unutuşa etkisi, içinde bulunulan mekânın unutmaya etkileyen yönü üzerinde de düşünülür.

Unutma Bahçesi romanında ve "Olvido" başlıklı şiirde unutma kavramı geniş bir çerçeveden ele alınmış olup bellek, kimlik gibi kavramlara; unutma-hatırlama gibi ikili karşıtlıklara değinilmiştir. İki eserin en önemli ortak noktası şudur: Unutuş, insanların zihinsel yüklerini hafifleten bir unsur olarak ele alınmıştır. Bir diğer yandan -bu bakış açısı ile ters düşen bir düşünce gibi görünse de- anıların değerinin inkâr edilmemesi durumu iki eserin de alt katmanlarına yansımıştır. İki eserde de unutma kavramı ekseninde ortak bir bakışla olaylara yaklaşılması, doğaya her iki eserde de işlenen temayı güçlendiren bir fon olarak yer verilmesi, doğanın realist gözlemlerden çok, öznelere alımladığı şekliyle verilerek öznellik çerçevesinden sunulması dikkate değer özellikler olarak öne çıkmıştır. İki eserde unutmaya ilişkin fikirleri olan öznelere, pasif ya da aktif tutumlar geliştirmiş ve kendi unutuşlarına ulaşırken farklı yaşam deneyimlerine sahip olmuşlardır. Bunların metinlerde ortaya konmasıyla unutuş kavramının da tıpkı sanat eserleri gibi orijinallığe sahip bir kavram olduğu, bireylerin kimlik / benlik yapılarının unutuşa yükledikleri anlamları ve işlevleri farklılaştırdığı ortaya çıkmıştır. Unutma kavramına bu anlamda betimleyici bir pencereden bakılmış ve evrensel bir konunun farklı biçimlerle farklı sanatçılarda ele alınışının hususiyetleri üzerinde durulmuştur.

KAYNAKÇA

- Asiltürk, B. (2014), "Dıranas'ta Ses ve İmge", *Hilesiz Terazi*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları (s. 202-207).
- Atak, H., Çok F., Syed M., Tonga Z. (2016). Yeni Bir Nöropsikolojik Kavram Olarak Tamamlanma İhtiyacı. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 290-302.

- Atik, Ş. (2012). *Türk Edebiyatında Postmodernist Süreç ve Latife Tekin*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Atilla, A. (2010). Latife Tekin'in Unutma Bahçesi Romanında Unutma-Bellek-Kimlik Bağlantısı. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(1), 19-28.
- Atlı, F. (2020). Ahmet Muhip Dıranas'ın Olvido'su. *Kesit Akademi Dergisi*, S. 25, 328-339.
- Augé, M. (1999). *Unutma Biçimleri* (M. Sert, Çev.). İstanbul: Om Yayınevi.
- Balık, M. (2012). Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Latife Tekin'in Romanları. *Milli Eğitim Dergisi*, S. 196, 318-328.
- Balık, M. (2013). *Latife Tekin'in Romancılığı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Boym, S. (2009). *Nostaljinin Geleceği* (F. B. Aydar, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Caner, F. (2013). Dıranas'ın Şiirlerinde Kendinden Geçmenin Rolü ve İşlevi. Bahriye Çeri (Edt.), *Ahmet Muhip Dıranas* (s. 259-269). Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Cansever, E. (1998). *Gül Dönüyor Avucumda*. İstanbul: Adam Yayınları.
- Davies, M. (2006), *A Frequency Dictionary of Spanish*, London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Dıranas, A. M. (1988). *Şiirler*. Ankara: Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.
- Eyüboğlu, İ. Z. (2004). *Türk Dilinin Etimoloji Sözlüğü*. İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Gerrig, R. ve Zimbardo, P. (2013). *Psikoloji ve Yaşam* (G. Sart, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Göksel, N. (2006). Unutma, Parodi ve İroni, *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 1, 131-140.
- Kırcı, M. (1988). Ahmet Muhip Dıranas'ın Fikir ve His Dünyası (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Özer, P. (2005). *Latife Tekin Kitabı*. İstanbul: Everest.
- Platon. (2010). *Devlet* (S. Eyüboğlu, M. Ali Cimcoz, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Ricoeur, P. (2012). *Hafıza, Tarih, Unutuş* (M. E. Özcan, Çev.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Savaşır, İ. (2001). Unutmak. *Kelimelerin Anayurdu ve Tarihi*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Tekin, L. (2008). *Unutma Bahçesi*. İstanbul: Everest Yayınları.
- Tuğrul, S. (2014). AVM'li Hatırlama ve Unutma..., *Hacettepe Üniversitesi İletişim Fakültesi Kültürel Çalışmalar Dergisi*, 1(2), 16-33.
- Yaman, H. (2021). İnsan Neden Unutur? Düşünsel Bir Figür Olarak Unutma Sorunsalı. *FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, S. 31, 613-630.

Covid-19 Pandemisinin Ergenler Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Selin ÖNCÜ¹

¹*Psikolojik Danışman, İstanbul Aydın Üniversitesi , selinoncu@aydin.edu.tr*

¹ORC-ID: 0000-0003-3799-8081

Geliş Tarihi/Received	Kabul Tarihi/Accepted	e-Yayım/e-Printed
11.10.2021	12.01.2022	30.09.2022

ÖZ

Covid-19 virüsü 2019 yılı Aralık ayında hayatımıza giren bir kelimedir. Dünyada birçok ülkede ve ülkemizde de 2020 yılı Mart ayı itibarıyla görülmüş ve okulların, kafelerin, avmlerin kapanması, yaş gruplarına göre kısıtlamalar ve ev karantinası uygulamaları başlamıştır. Bu makalenin amacı ergenlik döneminin genel özelliklerine dikkat edilerek, Covid-19 Pandemisinin ergenlere olan psikolojik ve sosyal etkilerini incelemektir. Bu çalışma, ergenlik dönemi özellikleri de ele alınarak, pandemi sırasında ve sonrasında ergenlerin yaşadıklarını anlamak, onlara uygun doğru çalışmalar yapılmasını sağlamak adına önem taşımaktadır. Derleme olarak hazırlanan bu çalışma meta-sentez olarak yapılmıştır. Bu bağlamda 2019-2021 yılları arasında; pandemiyle alakalı yapılmış çalışmalar sentezlenmiştir. Bunun dışında gelişim alanında faydalanılan kaynaklar daha geniş yıl aralıklarını kapsamaktadır. Yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde pandeminin ergenlere farklı alanlarda olumsuz etkilerinin olduğu bulgusuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Ergenlik, Pandemi, Covid-19, Online Eğitim.

The Investigation of the Effects of the Covid-19 Pandemic on Adolescents

ABSTRACT

The Covid-19 virus is a word that entered our lives in December 2019. In many countries around the world and in our country, as of March 2020, it was observed and the closure of schools, cafes, shopping malls, restrictions on age groups and home quarantine practices have begun. The purpose of this article is to examine the psychological and social effects of the Covid-19 Pandemic on adolescents by paying attention to the general characteristics of adolescence. This study is important in order to understand the experiences of adolescents during and after the pandemic by considering the characteristics of adolescence and to ensure that the right studies are done for them. This study, which was prepared as a review, was conducted as a meta-synthesis. In this context, studies related to the pandemic 2019 and 2021 have been synthesized. In addition, the resources used in the development area cover wider december intervals. When different studies are examined, it can be found that the pandemic has negative effects on adolescents in different areas.

Keywords: Adolescence, Pandemic, Covid-19, Online Education.

1. GİRİŞ

Virüslerin dünya üzerinde büyük salgınlara yol açabildiği ve bu salgınların önemli etkileri olduğu daha önceki yıllarda yapılan çalışmalarda da incelenmiştir. Günümüzden yaklaşık 100 yıl önce İspanyol Gribi yaşanmış ve o dönemde de yaklaşık 50 milyon insanın ölümüne yol açmıştır. (Bursa Tabip Odası Sürekli Tıp Eğitimi Pandemi Kitabı, 2020).

Covid-19 virüsü ise 2019 yılının Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve hızla yayılarak tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Hastalığın klinik belirtileri çoğunlukla yüksek ateş, öksürük, burun tıkanıklığı, kas ağrıları, halsizlik ve ilerleyen durumlarda ise solunum sıkıntısı şeklinde kendini gösterebilmektedir. (Hatun, Dicle, & Demirci, 2020) Hava, temas yoluyla bulaşabilmektedir. Bu da bulaş hızının artmasını sağlamıştır. Ayrıca bulaş hızının yüksek olması, hem virüsün yapısı hem de gelişen dünyada seyahatin ve ülkeler arası ilişkilerin güçlü olması gibi nedenlerle de açıklanabilir. Bu hastalık 11 Mart 2020 tarihinde, Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) bu hastalığı "pandemi" olarak adlandırmıştır. Türkiye' de ilk vaka 10 Mart 2020 tarihinde görülmüştür. (Çalışkan, 2020) Bu tarihten itibaren de tüm dünya ile beraber Türkiye' de de yaşam koşullarında da büyük değişimler yaşanmaya başlamıştır.

Bu Salgın tüm dünyayı idari, ekonomik, sosyal ve sağlık olmak üzere birçok alanda olumsuz etkileyen küresel bir problemdir. Ayrıca bu virüsün nasıl ortaya çıktığının tam olarak bilinmemesi, virüsün gözle görülemiyor olması ve bazı bireylerin daha çok olsa da toplumdaki tüm insanların risk altında olması bu salgının küresel bir travmaya dönüşmesine neden olabilmektedir. Bu nedenle de travma sonrası görülebilen psikolojik tepkileri salgın döneminde de görülebilmektedir. Gelecekle ilgili belirsizlik, hastalık kapma korkusu, endişe ve huzursuzluk hali, mutsuzluk, yalnızlık hissi, ümitsizlik, çaresizlik gibi duygular da salgınla beraber insanların hayatında etkisini arttırmıştır. (Aşkın, Bozkurt, & Zeybek, 2019) Covid-19 pandemisi tüm bireyleri olumsuz etkilediği gibi çocuklar ve ergenler üzerinde de olumsuz etkileri vardır. Bu çalışmada özellikle ergenler üzerindeki etkilerinden bahsedilecektir. Ergenlerin içinde bulunduğu ruh halini doğru bir şekilde anlamak için ergenlik dönemindeki bireylerin özelliklerini de ayrıntılı olarak incelemek gerekmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma literatüre bağlı olarak hazırlanan derleme bir çalışmadır. Meta-sentez yöntemi uygulanarak yapılmıştır. Meta-sentez yöntemi amaçlanan bağlam etrafında yapılan araştırmalarda ele alınmış temel öğeleri bulmak ve araştırmanın sonuçlarını kavramlaştırma ve bir ürün haline getirmek amacıyla farklı çalışmalar ele alınarak analiz ve sentez süreçlerinden geçirilmesidir. (Schreiber, Crooks ve Stern, 1997). Meta-sentez araştırmaları yapılırken bazı aşamalara göre yapılması gerekmektedir. Bu çalışmada aşağıdaki aşamalar sırasıyla uygulanmıştır. i) Çalışmanın problemini belirleme ii) Literatür taraması için konuyla ilgili uygun anahtar kelimeleri belirleme iii) Çalışma problemiyle ilgili araştırmaların elde edilmesi ve gözden geçirilmesi iv) Çalışmaya dahil edilme ölçütlerinin belirlenmesi, dâhil edilen

araştırmaların seçilmesi v) Dâhil edilen araştırmaların analizinin yapılması, tema ve alt temalarının belirlenmesi vi) Temalar çerçevesinde elde edilen bulguların sentezlenmesi vii) çalışma süreci ve bulguların raporlanması şeklindedir (Polat& Ay, 2016).

2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmanın dâhil edilme ölçütleri ve veri toplama sürecine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

1. Türkiye bağlamında pandemi kavramına ilişkin araştırmaların saptanacağı veri tabanları öncelikle belirlenmiştir. Literatür taraması Dergipark, MEDLINE, Google akademik ve Web of Science, veritabanlarını kapsamıştır.

2. Aramalarda kullanılan konu başlıkları ve anahtar sözcükler ergenlik, çocuk, psikolojik etki , Covid-19, pandemi, öğrenci, ebeveyn, psikosoyal, aile'dir. Ulusal veri tabanında "VE", "YA DA", uluslararası veri tabanlarında ise "AND", "OR" bağlaçları kavramları birleştirmek için kullanılmıştır

3. Bu çalışma ergenlik ve pandemi konularıyla alakalı olmayan çalışmalar elenmiştir.

4. Taramalar 2019-2021 yılları arasını kapsayacak şekilde yapılmıştır.

5. Tarama sonucunda 1'İ İngilizce olmak üzere toplam 9 çalışmaya yer verilmiştir. Bu çalışmalarda nicel ve nitel ayrımı yapılmaksızın araştırmaya dahil edilmiştir.

6. Seçilen makalelerin önce özet kısımları okunarak konuya uygunluğu tespit edilmiş, daha sonra tamamı okunarak, konuyla ilgili kısımlarda sonuçları değerlendirilerek, çalışmaya dahil edilmiştir.

Makaleler M1, M2, M3... M9 şeklinde kodlanmıştır. Bu araştırmaların özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İncelemeye dahil edilen çalışmaların özellikleri

Kod	Yazar/Yıl	Veri Tabanı	Amacı	Katılımcı	Yöntem	Veri Toplama Yöntemi/Veri Analizi
M1	Osman Hatun, Abdullah Nuri Dicle, İbrahim Demirci (2020)	Dergipark	Covid-19'un psikolojik yansımalarını ve salgınla başa çıkmanın nasıl gerçekleştiğini incelemek	Aşama 1: 14 kadın 36 erkek 30 kişi, Aşama 2: 484 kişi (18 yaşından büyük)	Fenomenoloji	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Betimsel analiz
M2	Yasin Çalışkan (2020)	Dergipark	Covid-19 pandemisinin ve karantina sürecinin çocuk ruh sağlığına etkilerini güncel literatürde yayınlanmış yayınlar eşliğinde değerlendirmek.		Meta-sentez	İçerik analizi

M3	Gözde Akoğlu, B. Tuğba Karaaslan (2020)	Dergipark	Yaşanan pandemi sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkilerinin alanyazın eşliğinde incelenmesi		Meta-sentez	İçerik analizi
M4	Aslı Görgülü Arı, Kevser Arslan (2020)	Dergipark	Öğrencilerin zihinlerinde virüse yönelik oluşan algılarının ortaya çıkarılması	6. Sınıfta okuyan 100 öğrenci	Fenomenoloji	Metaforik algı formu İçerik analizi
M5	Guessouma, S. B., Lachala, J., Radjacka, R., Carretiera, E., Minassiana, S., Benoita, L., & Moroa, M. R. (2020)	MEDLINE	COVID-19 pandemisi ve sokağa çıkma yasağı ile ilgili ergen psikiyatrik bozuklukları hakkındaki literatürü gözden geçirmektir.		Meta-sentez	İçerik analizi
M6	Mehmet Enes Göker, Şenol Turan (2020)	Dergipark	Teknoloji kullanımı risklerini tartışmak ve etkilerini azaltmaya yardımcı olabilecek bazı pratik öneriler sunmaktır.		Meta-sentez	İçerik analizi
M7	Abdullah Sarman, Suat Tuncay, Emine Sarman (2020)	Dergipark	COVID-19 Pandemi sürecinde medyanın 3-18 yaş arasındaki çocuklar üzerindeki olumsuz psikolojik etkisinin önlenmesi ile ilgili önerilerin sunulması.		Meta-sentez	İçerik analizi
M8	Tamer Sarı, Funda Nayır (2020)	Researchgate	Pandemi dönemini uluslararası raporlarda eğitim açısından inceleyerek, ortaya çıkan sorunları ve bu sürecin yarattığı fırsatları belirlemektir.		Temel araştırma	Doküman Analizi
M9	Zeynep Karataş (2020)	Researchgate	COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan	663 ortaokul ve lise öğrencisi	Betimsel çalışma Olgu bilim çalışması	Anket Yarı yapılandırılmış Görüşme formu frekans ve yüzdelik

3. ERGENLİK DÖNEMİ ÖZELLİKLERİ

Ergenlik insan yaşamındaki önemli gelişim aşamalarından biridir. Bu gelişim aşamasıyla ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Ergenlik kelimesinin İngilizcedeki karşılığı 'adolescent' kelimesidir. Bu kelimenin Latince'deki 'adolescere' kelimesinden türediği düşünülmektedir. Adolescere ise olgunlaşmak, büyüme anlamında kullanılan bir kelimedir. (Yavuzer, 1993)

Ergenlik, çocukluk döneminin bitişiyle başlayan ve fizyolojik olarak yetişkinliğe ulaşmaya kadar geçen bir gelişim dönemidir. (Koç, 2004) Ergenliğin bir diğer tanımı da ergenliğin hormonal, fiziksel, psikolojik ve sosyal olarak değişimle karakterize edilen bir zaman dilimi olduğunu ifade eder. (Blakemore, 2012) Ergenlik dönemi hormonların da etkisiyle hem zihinsel, hem fiziksel hem de sosyal anlamda büyük değişimlerin yaşandığı bir dönem olması nedeniyle önemlidir. Ergenlik; toplumlara, yaşanan dönemlere ve bireylere göre farklı özellikler göstermektedir. Bu nedenle ergenlik yaşını tam olarak belirlemek mümkün değildir. Ergenlik dönemi başlangıcı genellikle kızlarda 10-12 yaşlar, erkeklerde ise 11-14 yaşlar arasında olabilmektedir. (Parlaz, Tekgül, Karademirci, & Öngel, 2012) Ergenlik döneminin bitişi de yine bireysel farklılıklarla beraber kızlarda 18 erkeklerde 21 yaş civarında sona ermektedir. Büyük değişimlerin yaşandığı bu dönemde ailenin doğru yaklaşımı da çocukların gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Bu dönemde ergenler anne babası ile sağlıklı ve doyurucu ilişkiler geliştirebilirse ev dışındaki sosyal hayatında çevresiyle ve arkadaşları ile daha kolay istedik yönde ilişkiler kurabileceklerdir. (Haşimoğlu & Aslandoğan, 2018).

Ergenlik döneminde vücudun üremeye uygun hale gelmesi nedeniyle önemli fiziksel değişimler meydana gelmektedir. Bu dönemde büyüme oldukça hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir. Her iki cinsiyet için de boy artışının en hızlı olduğu dönemdir. Boy ve kilo artışının yanında ergenlerde iç organlar ve iskelet hızla gelişmektedir. Kas dokusu gelişmekte ve yağ dokusu özellikle kız çocuklarında artış göstermektedir. Bu hızlı büyüme esnasında ilk olarak ayaklar ve eller büyümesi büyür, daha sonrada bacak ve ön kol ve ardından uyluklar ve üst kol uzar. Bu nedenle ergenin vücudunda orantısız bir büyüme gerçekleşir. Özellikle el ve ayakların hızlı uzaması da sakarlıklara neden olabilmektedir. (Alisinanoğlu, 2002) Kalçaların ve omuzların gelişmesi ve yüzün şeklinin oturması da bu dönemde gerçekleşmektedir.

Bu dönemde salgılanan bazı hormonların etkisiyle ergenlerde cinsel anlamda biyolojik gelişmeler gerçekleşmektedir. Hem kızlarda hem erkeklerde yaşanan bu gelişmeler birincil ve ikincil cinsiyet özellikleri olarak 2 grupta incelenmektedir. Birincil cinsiyetler özelliklerinden bahsedilirken, kızlarda ergenlik çağında önemli bir olay olarak ilk adet kanamasından bahsedilebilir. Bu olay yine bireysel ve hormonal farklılıklara bağlı olarak 10-14 yaşları arasında gerçekleşmelidir. Bunun dışında cinsel organlarda da çeşitli gelişmeler yaşanmaktadır. Klitoris büyür ve uyarılmaya hazır bir hale gelir. Vajina ve vajinal kanal da büyür. (Dinçel, 2006) Erkeklerde de birincil özellikleri incelenecek olursa, ergenlik döneminin en önemli gelişimi

penisin büyümesi olayıdır. Kız ve erkeklerde ikincil cinsiyet özelliklerinden bahsedilecek olursa; bu dönemde kızların göğüsleri gelişir ve cinsel bölge ve koltuk altlarında kıllanma görülmeye başlar. Yağ oranı artar, kalçalar genişler ve şekillenir. Erkeklerde de benzer şekilde penis çevresi ve koltukaltı kıllanması başlar. Kas oranı artar, omuzlar genişler. Yüzde sakal ve bıyık oluşumu başlar, yüz daha erkeksi bir görünüm kazanmaya başlar. Ayrıca erkeklerde sesin kalınlaşması da bu dönemde gerçekleşen gelişimlerdenidir.

Ergenlik döneminde yetişkinliğe doğru hızla ilerlerken; zihinsel gelişimlerinden de bahsetmek önemlidir. Zihinsel gelişimin ergenlik çağına kadar olan süreçte de hızlı bir gelişim gösterdiği ancak özellikle yaklaşık 15-16 yaşlarında en üst seviyeye ulaştığı ve 20 yaşından sonraki süreçte gelişiminin yavaşladığı görüşü, genel anlamda kabul gören görüşlerdenidir.

Ergenlik dönemi beyin gelişiminin gerçekleşmesinde de önemli bir dönemdir. Ergen zihinsel anlamda artık bir yetişkin gibi düşünmeye yaklaşmıştır. Ergenler bu dönemde bilişsel olarak çocukluk döneminden farklı bir zihinsel yapıya sahiptir. Artık soyut kavramları anlamlandırabilir, daha karmaşık problemler çözebilir ve diğer kişilerin bakış açılarını da anlamaya başlar. J.Piaget' göre ergenler, bu dönemde artık tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle düşünebilecek kapasiteye de ulaşmıştır. Ayrıca ergen tıpkı bir yetişkin gibi şimdi ve buraya odaklanabilir ve karşısına çıkan olasılıkları göz önüne alıp, ona göre hareket edebilir. Ergenin bilişsel yapılarının genel özelliklerinden bahsedilecek olursa; öncelikle ergen karşılaştığı problemler için farklı bileşenleri içeren, daha gelişmiş bir mantık kullanabilme becerisine sahiptir. Bir diğeri ergenin karmaşık yapıya sahip olan bir semboller sistemini anlayıp, kullanabiliyor olmasıdır. Bu sayede ergen karmaşık problemleri çözerken, karşılaştığı durumların yerine X ve Y gibi semboller kullanabilir ve çözüme bu semboller yardımıyla ulaşabilirler. Ergenler yaşadıkları problemlerle alakalı hipotezler kurabilirler ve bu hipotezlere ulaşmak adına deneysel bir çaba içerisinde bulunabilirler. (Ahioğlu-Lindberg, 2011)

Ergenlik dönemindeki bireyler ahlaki ve etik bakımdan da daha yüksek bir sağduyuya sahip olurlar ve kendi ahlak görüşlerini oluşturmaya başlarlar. (Gül & Güneş, 2019) Ergenler kendi davranışlarını iyi veya kötü olarak değerlendirebilme becerisi kazanmaya başlar ve bu davranışlar hakkında da akıl yürütebilir. Ergenlik döneminde, çocukluk döneminden farklı olarak artık benmerkezcilik azalmaya başlamakta ve ahlaki davranışlar da soyut bir hal almaktadır. Ergen bireyler bu dönemde neyin yanlış neyin doğru olduğunu ve haklı olma, haksız olma gibi kavramları sorgulamaya başlamaktadır. (Köklü, 2019) Kohlberg araştırmalarında ergenlerin ahlaki çelişkiler yaşadığını ve bu yaşlarda zararlı madde kullanımı, hırsızlık, cinsellik gibi konularının da daha yaygın yaşanmaya başladığını düşünmektedir.

Ergenlik dönemi bireylerin kişiliğini sorguladığı ve yeni bir kimlik arayışında olduğu bir dönemdir. Bu dönemde fiziksel ve zihinsel gelişimin de sağladığı güçle birey özerkleşmeye, bağımsızlaşmaya başlamıştır. Duygusal ve toplumsal olarak da bağımsızlaşmak isteyen ergen, kendi ayakları üzerinde durabileceğini, kendi sorunlarına kendisinin çözüm bulabileceğini, denetlenmeye ve yönetilmeye ihtiyacı olmadığını düşünür. Özerkleşme isteği ergen için adeta bir savaş halini almaktadır ve buna karşı çıkan kişileri de kendisine düşman olarak görebilir. (Dönmezer, 2003) Bu nedenle ailesiyle de çatışmalar yaşayabilmektedir. Dış dünyaya yönelmek

isteyebilir. Yönelindikleri bu dış dünyada yine özgürlük arayışıyla girdikleri akran grupları önemli bir yere sahiptir.

Ergenlik dönemi çocukların sosyalleşme ihtiyacının arttığı ve akran ilişkilerinin hayatlarında daha önemli bir yer kazandığı bir dönemdir. Bu dönemde akran ilişkileri ergen için neredeyse hayati bir öneme sahiptir. Bu dönemde ergenin sahip olmak istediği arkadaş, ilk ergenlikte (12-15 yaşlar) hemcinsleri, ileri ergenlikte ise (16-20 yaşlar) karşı cinsler de olmaya başlamaktadır. Ergenler aileden ayrılma ve özgürlüğe önem verir bu dönemde vaktinin büyük çoğunluğunu arkadaşlarıyla geçirmeyi tercih etmektedir. Duygularını, düşüncelerini ve sırlarını ailelerinden çok arkadaşlarıyla paylaşmak isterler. (Dinçel, 2006) Dışarıda onlarla geçirdikleri zamanın dışında evdeyken de sosyal medya üzerinden iletişim halinde olmak, mesajlaşmak, gruplara dahil olmak ergenler için önemlidir.

Her ailenin sahip olduğu kendine özgü bir aile sistemi vardır. Ancak ergenlik dönemindeki özgürlük arayışı, ailenin sistemini bozabilmektedir. Bununla ilgili farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bazı yaklaşımlar ergenlikte ebeveynlerden bağımsızlaşmanın temel görevlerden olduğunu ve bu nedenle yaşanan çatışmaların normal bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Diğer yaklaşımlara göre de bu çatışmalar ergenlik dönemine özgü değildir ve her aile için yaşanmadığı söylenebilir. Yani bu tarz ailelerde ergenlik öncesi dönemde de aile yapısında bir takım sorunlar olduğu söylenebilir. (Akün, 2013) Bu sürecin başarılı bir şekilde devam ettirilebilmesi için aile içinde ergenin değiştiği, büyüdüğü göz önüne alınacak şekilde yapısal değişiklikler yapılmalıdır. Ergene özerklik tanınmalı ve yaşına uygun olacak sorumluluklar verilmelidir. Eğer anne babalar ergenin yerine bütün kararları veriyorsa, ergen doğru kararları kendi alabilme becerisi kazanmakta güçlük yaşayabilir ve durum ergenin olumsuz alışkanlıklara da yönelmesine de neden olabilmektedir.

4. PANDEMİ DÖNEMİNDE ERGENLERİN YAŞADIĞI PSİKOLOJİK SIKINTILAR

Covid-19'un hayatımıza girmesiyle beraber tüm dünyadaki insanların yaşamında büyük değişiklikler meydana geldi. Yaşlılara oranla herhangi bir kronik rahatsızlığı olmayan çocuk ve gençlerde fiziksel etkilerinin daha az olduğu, çoğu zaman semptomların belirgin olarak gözükmediği de görülmüştür. Bu nedenle fiziksel ve sağlık anlamındaki sorunların yanı sıra özellikle uzun süre evde kalma, sosyal hayatın kısıtlanması gibi durumlar hem aile dinamiklerini hem de ergenlerin psikolojisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu süreç bireylerde panik bozukluk, anksiyete bozukluğu, keder, kayıp ve depresyon gibi çok çeşitli psikolojik sorunlarında oluşumunu da tetiklemektedir. (Hatun, Dicle, & Demirci, 2020). Hatun ve arkadaşlarının (2020) yaptığı çalışmada Covid-19'un psikolojik yansımalarını ve salgınla başa çıkmanın nasıl gerçekleştiğini incelemeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda 2 ayrı çalışma şeklinde gerçekleştirilen çalışmanın ilk aşaması çevrimiçi olarak yapılmış ve çalışmaya 18 yaşından büyük olmak üzere 14'ü kadın 16'sı erkek 30 kişi katılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre, Covid-19 salgınıyla beraber insanların yaşam rutinleri değişmiş; yakın ilişkileri, sosyal hayatı ve ekonomik yaşamı da olumsuz etkilenmiştir. Kişilerde öfke, korku, kaygı gibi duyguların ortaya çıkmasına sebep olmuştur ve kişiler bu duygularla baş edebilmek için çeşitli baş etme

stratejilerine başvurmuştur. Bunun dışında salgının katılımcıların hayatında neden olduğu olumlu gelişmelerden de söz edilmiştir. Çalışmanın ikinci kısmında ise 484 katılımcı bulunmaktadır ve çalışmanın amacı Salgınla Başa Çıkma Ölçeği'nin (SBÇÖ) geliştirilmesi ve psikometrik özelliklerinin incelenmesidir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılmış ve yapılan analizler sonucunda güvenilir bir ölçme aracı olduğu gösterilmiştir. Ayrıca bu çalışmanın sonuçlarına göre kadınların başa çıkma alt boyutları ve Covid-19 puanları erkeklere göre daha yüksek olduğu gösterilmiştir. Bu çalışma Covid-19'un insan hayatındaki psikolojik yansımalarını göstermesi nedeniyle önemli bir yere sahiptir. (Hatun, Dicle, & Demirci, 2020).

Ergenler ve aileleri sınırlı kaynakların ve sınırlı alanın olduğu evde günlük rutinlerini değiştirmek durumunda kalmış ve sosyal hayat, diğer insanlarla etkileşim düzeyi oldukça azalmıştır. Buna ek olarak pandemi nedeniyle iş kaybı yaşayan ebeveynlerin olması tüm sorunların beraberinde bir de ekonomik sıkıntılara neden olmuştur. Temel ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanan aile bireylerinin de yaşadığı sıkıntılar daha da artmaktadır. Tüm bu olumsuzluklarla beraber aile içi gerilimin ve stresin arttığı ve aile içi şiddete neden olabileceği söylenebilir. Çalışkan(2020) yapmış olduğu çalışmada, Covid-19 pandemisinin ve karantina sürecinin çocuk ruh sağlığı üzerindeki etkilerini güncel literatürde yayınlanmış olan çeşitli yayınların eşliğinde değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu bağlamda yapılmış çalışmalardan alıntılarla pandemi sürecini ve etkilerini daha ayrıntılı ve açık şekilde ifade ettiği görülmüştür. (Çalışkan, 2020)

Pandemi aslında tüm insanlar için oldukça yeni ve belirsiz bir süreçtir. Bilinmeyen şeyler insanlarda kaygı uyandırır. Bu belirsizlik, bilinmezlik hali ergenlerde de kaygı, korku, öfke ve hayal kırıklığı gibi olumsuz duyguların yaşanmasına neden olabilmektedir.

Akoğlu ve Karaaslan yaptığı gözden geçirme çalışmasında çocukların eğitim öğretim süreçleri dışındaki psikososyal gelişimine odaklanmış ve pandeminin çocuklar üzerindeki kısa dönemli ve uzun dönemli olumsuz psikososyal etkileri olduğunu ifade etmiş ve bu olası etkileri alanyazın eşliğinde incelemiştir. Araştırmanın sonuçları ele alındığında ise yapılan bu çalışmanın çocuklara, ailelerine ve uzmanlara riskler ve çözüm yolları ile ilgili destek sağlayabilecek nitelikte bir çalışma olabileceği ifade edilmiştir. (Akoğlu & Karaaslan, 2020)

Dönemin getirmiş olduğu duygusal problemler bu tetikleyicilerle daha da yoğun bir hal almakta ve bazı bireyler için depresyon gibi daha ciddi ruhsal problemleri de tetikleyebilmektedir. Yaşanan pandemi süreci tıpkı bir doğal afet gibi travmatik etkiler bırakan bir süreçtir. Diğer travmalardan farklı yanı da çok daha geniş kitleleri etkileme gücüne sahip olmasıdır. Bu nedenle pandemi dönemi esnasında ve sonrasında görülebilecek psikolojik sıkıntılar, travma ve travma sonrası psikolojik problemlerle benzerdir. Bunlardan bazıları; öfke patlamaları, isyan, artan risk alma davranışları, bağımlılık, konsantrasyon eksikliği, bilinç bulanıklığı ve konfüzyon olarak örneklendirilebilirler. Ayrıca ergenlerde bu dönemde uykuya dalmada güçlük, derin uyuyamama gibi uyku problemleri yaşanabilmektedir. Bunun dışında ergenlerin yeme düzeni de bozulabilir. Ergen gereğinden fazla veya az yiyebilir, sağlıksız yiyeceklerle beslenmeyi tercih edebilir veya gece atıştırmalarına yönelebilir. Normalde

görünüşüne önem veren bir ergenin bu dönemde öz bakımına da eskisi kadar önem vermediği, hijyenine dikkat etmediği görülebilir.

5. PANDEMİ DÖNEMİNDE ERGENLERİN SOSYAL HAYATINDAKİ DEĞİŞİMLER

Ergenler, pandeminin tehlikeleri hakkında bilgi sahibidirler. Bilişsel yeterlilikleri buna uygundur. Hastalığın nasıl yayıldığını, nasıl önlem alınabileceğini ve risklerin neler olduğunu anlayabilirler, bu konu hakkındaki haberleri, bilgilendirmeleri anlamlandırıp yorum yapabilirler. Ancak yine de bazı ergenler 'bana bir şey olmaz' diye düşünmekte ve hastalıkla ilgili önlem almaya karşı çıkabilmektedir. Bazı ergenler salgını bu şekilde yok sayıp, haberleri bile görmezden gelebilir. Bu onlar için bir tür baş etme şeklidir. Pandemi hiç olmamış, sosyal hayatları hiç etkilenmemiş gibi yaşamaya devam etmek isteyebilirler. Tabi ki bu durum hem ergenin kendisini hem de çevresini olumsuz etkileyebilmektedir.

Daha önce ergenlerin özgürlüğe ve bağımsızlığa olan düşkünlüğünden bahsetmiştik. Ergenlerin bu dönemde dışarı rahatça çıkmıyor olması onların bu özgürlük isteğine engel olarak görülebilmektedir. Bu sebeple aile ile yaşadığı çatışmaların dışından, ergenlerde riskli davranışların da arttığı görülebilmektedir. Alkol ve sigara kullanımına özenme artabilmektedir. İlerleyen durumlarda ergen intihar ve ölüm konularından bahsedebilmekte ve bu gibi durumlarda ailenin doğru şekilde yaklaşması ve destek olması önem kazanmaktadır. (Ovalı, 2020)

Ergenlerin genel olarak zihinsel, ruhsal, motor ve sosyal becerilerini kazanmalarına yardımcı olan okul ve dahil oldukları akran gruplarıdır. Pandemi döneminde alınan önlemler kapsamında okullar da yüz yüze eğitime ara verilmiş ve eğitim online kanallar üzerinden yapılmaya başlamıştır. Ev ortamında kapalı kalan öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişiminde ileriye yönelik sorunlar ortaya çıkarabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Arı ve Arslan (2020), virüsün öğrenciler üzerindeki etkilerinin belirlenebilmesi amacıyla "Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19'a Yönelik Metaforik Algıları" isimli bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada; meteforlar aracılığıyla öğrencilerin zihinlerinde virüsle ilgili düşüncelerin açığa çıkarılması sağlanmıştır. Çalışmaya 6. Sınıfta okumakta olan 100 öğrenci katılmıştır ve cümle tamamlama yöntemiyle Covid-19 ile alakalı düşünceleri alınmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile yorumlanmış ve Covid-19 ile alakalı 45 farklı metefor elde edilmiştir. Bu meteforlar ele alınarak, öğrencilerin olumsuz algıları belirlenmiş ve bu bağlamda öğretmenlere bu olumsuz yaklaşımların ortadan kaldırılmasına yardımcı olabilecek önerilerde bulunulmuştur. (Arı & Arslan, 2020)

Ayrıca bu dönemde, özellikle bazı ergenler için oldukça önemli yer tutan bazı faaliyetlerden ayrı kalmak onlar için önemli bir stres kaynağı olabilmektedir. Spor faaliyetlerinden, takımından, sahasından, havuzundan, mezuniyet töreninden veya diğer aktivitelerden uzak kalan çocukların depresif eğilimler de gösterebileceği düşünülebilir. Bazı ergenler bu karantina süreçlerini verimli değerlendirerek; müzik dinleme, resim yapma, müzik aleti öğrenme gibi çeşitli hobiler edinebilir. Bazı ergenler ise bilgisayar oyunları oynama, dizi-film izleme ya da sosyal medyada vakit geçirme gibi çevrimiçi etkinliklere yönelebilirler. (Hatun, Dicle, &

Demirci, 2020) Ayrıca arkadaşlarıyla iletişim kurmak için de online kanalları tercih etmektedirler. Bunlarla beraber ergenlerin internet kullanımında da artış yaşanması kaçınılmazdır.

6. PANDEMİ DÖNEMİNDE ERGENLERİN İNTERNET VE SOSYAL MEDYA KULLANIMI

Pandemi döneminde internetin kullanım alanları ve kullanım şekli büyük değişimlere uğradı. Birçok alanda işlerin online kanallar üzerinden yürütülmesi, eğitimin çevrimiçi etkinliklerle sürdürülmesi ve insanların birbirleriyle yüz yüze iletişim kuramıyor olmasıyla beraber internet kullanımı tüm insanlarda artış göstermiştir. Ergenler için de bu durum geçerlidir. Normalde de internet kullanımı fazla olan bu grup, şimdi hem eğitim almak hem de sosyalleşmek adına da internetten faydalanmaktadır. Sosyalleşme ve iletişimi sağlamak için sosyal medyanın da önemi büyüktür. Ayrıca sosyal medyayı sağlıkla ilgili gelişmelerden bilgi almak için de kullanabilirler. Özellikle karantina sırasında sosyal medya ergenler için fayda sağlayabilen bir alandır.

İnternet ve sosyal medyanın olumsuz yanları da vardır. Yapılan araştırmalara göre, sosyal medyayı fazla kullanma anksiyete, depresyon ve psikolojik sıkıntılara ve uyku düzensizliklerine neden olabilmektedir. İnternetin aşırı ve kontrolsüz kullanımı bir süre sonra internet bağımlılığına da neden olabilmektedir. Sosyal uygulamalar ve çevrimiçi oyunlar da bu bağımlılığa etki etmektedir. (Guessouma, ve diğerleri, 2020) Bağımlılığın önlenmesinde anne babalara önemli rol düşmektedir. Bu süreçte öncelikle rol model olmak, ardından ergenlik dönemindeki çocuğunun internet kullanım süresini düzenlemek ve boş zamanlarını doğru değerlendirmesi için yönlendirmelerde bulunulması bağımlılığı önlemekte faydalı olabilir. (Göker & Turan, 2020)

Bunun dışında internet ve sosyal medyanın pandemi dönemindeki olumsuz yanlarından biri de özellikle hastalıkla ilgili yanlış veya eksik haberlerin yer almasıdır. Sosyal medya aracılığıyla bu tarz haberler çok hızlı yayılabilmekte birçok kişiye ulaşabilmektedir. Enfeksiyon ve pandemiyle ilgili bilgilerin sürekli sosyal medyada yer alması ve ergenlerin tüm bu bilgilere hızlı ve kolay ulaşabiliyor olması; onların üzerinde olumsuz psikolojik etkilere de neden olabilmektedir. Ergenler videolara, fotoğraflara, tüm güncel konulardaki hikayelere ve ilgili tartışmalara kolayca erişebilirler. Covid-19 pandemisinde medyada yer alan hastane görüntüleri, hastalığın seyriyle ilgili olumsuz haberler ergenlerde korku ve kaygı yaratabilmektedir. Ölüm olgusu üzerine düşünebilir, yakınlarını kaybetmekten ve hastalanmaktan korkabilir. Bu yüzden ailelerin ergenleri doğru haberlere yönlendirmesi, açıklayıcı bilgiler vermesi oldukça önemli bir yere sahiptir. (Sarman, Tuncay, & Sarman, 2020)

7. PANDEMİ DÖNEMİNDE ERGENLERİN EĞİTİM HAYATINDAKİ DEĞİŞİMLER

Hastalığın artış göstermesiyle beraber çoğu ülkede olduğunu gibi Türkiye’de de eğitim online olarak sürdürülmeye başlamıştır. Pandemi öncesinde de eğitimde teknolojinin kullanımı artmaya başlamıştır ancak bu şekilde eğitimin tamamının online platformlar üzerinden

gerçekleşmesi hem eğitimciler hem de öğrenciler için oldukça yeni bir süreçtir. Bu online eğitim sürecinin olumlu ve olumsuz yanları mevcuttur. Bu süreçte fiziksel etkileşimin azalması, vaka yayılım hızını ve vaka sayılarını düşürmesi bakımında önemli bir yere sahiptir. Pandemi döneminde eğitim sisteminde aksaklıkların yaşandığı görülmektedir. Bu aksaklıklardan en temelini çevrimiçi eğitime erişimde fırsat eşitsizliği olduğu söylenebilir. Her öğrencinin internet bağlantısına ve bilgisayar, tablet, telefon gibi uygun erişim aracına sahip olmaması online eğitime aktif katılmalarına engel olmaktadır. Bu süreçte online eğitimde öğrenmenin kesintiye uğraması, uzaktan öğrenmeyi oluşturma, sürdürme ve geliştirmede zorluklar yaşanmaktadır. Örneğin kendisi veya ailesi hasta olan öğrencinin online eğitime katılım ve dikkatini vermeyle ilgili sıkıntılar yaşıyor olması doğaldır. Sağlık sorunlarının dışında korku ve kaygının yarattığı stres gibi psikolojik etmenler öğrenmeyi olumsuz etkileyebilir. Bu süreç öğrenciler için olduğu kadar öğretmenler için de oldukça yeni ve stres yaratan bir durumdur. Ders veren öğretmenlerin yeterince teknolojik bilgiye sahip olmamaları, müfredatla ilgili sıkıntılar ve ölçme-değerlendirmenin yapılmasında yaşanan zorluklar ve öğrenci ve velilerle iletişim kurmada yaşanan sıkıntılar bunlara örnek sayılabilir.

Sarı ve Nayır (2020) da bu bağlamda; pandemi dönemini uluslararası raporlarda eğitim açısından inceleyerek, ortaya çıkan sorunları ve bu sürecin yarattığı fırsatları belirlemek amacıyla bir çalışma gerçekleştirmiştir. Temel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada; Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü (OECD, 2020b), Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2020) ve Dünya Bankası (2020) tarafından yayınlanan eğitim raporları incelenmiştir. Raporların incelenmesi sonucunda elde edilen verilere göre; sorunlar temel başlıklar altında gruplandırılmıştır. Buna göre öğrenme -öğretme süreciyle ilgili temel sorunlar, paydaşlardan kaynaklanan sorunlar, teknolojik sorunlar, sağlık sorunları ve diğer şeklinde temalar belirtilmiştir. Buna ek olarak salgın dönemiyle alakalı online eğitim sürecinde okulların işlevleri, eğitim ile ilgili algı, alternatif eğitim yöntemleri, öğrenme-öğretme becerileri, ebeveynlerin katılımı, yönetim becerileri gibi konular da ele alınmıştır. Temel sorunlar yine alt başlıklar halinde incelenmiştir. Ayrıca bu eğitim sorunlarının yarattığı yeni fırsatlara da yer verilmiştir. Sonuç olarak, pandemi sürecinde eğitimle ilgili ortaya çıkan tüm sorunlar ele alınarak; yeni alternatif bir eğitim yapılmasını gerektirmektedir. Bu noktada veli katılımı ve okul yönetim becerilerinin geliştirilmesi de destek sağlayacaktır. (Sarı & Nayır, 2020)

8. PANDEMİ DÖNEMİNİN SINAV GRUBU ÖĞRENCİLERE ETKİLERİ

Pandemi döneminin, online eğitimin getirdiği olumsuzluklarla beraber sınav grubu olan 12. ve 8.sınıf öğrencileri üzerinde önemli etkileri vardır. Bu öğrenciler YKS ve LGS sınavlarına hazırlanmaktadırlar. Sınava yönelik eğitimleri diğer öğrenciler gibi EBA sistemi üzerinden yapılmaktadır. Bu noktada Karataş'ın(2020) yaptığı çalışmada COVID-19 pandemisi sürecinin LGS ve YKS sınavına hazırlık sürecinde olan çocuk ve ergenlerin psikolojilerine yansımalarını incelemiştir. Bu bağlamda çalışma 663 ortaokul ve lise öğrencisiyle gerçekleştirilmiş ve hem nitel hem de nicel araştırmaları kapsamaktadır. Bu karma araştırmanın verilerinin toplanmasında anket formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Pandemi dönemi tüm çocuklar için olumsuz etkilere neden olmasının yanında, özellikle Liselere Geçiş Sistemi (LGS) ve Yükseköğretim Kurumları Sınavı'na (YKS) hazırlık sürecinde olan 8 ve 12. sınıf öğrencileri için daha farklı olumsuzluklara da neden olmuştur. Yüzyüze eğitime ara verilmesinin ardından, online eğitime geçilmiş, ardından sınav tarihlerinde ve konularında da değişimler yapılmıştır. Bunun dışında bu yaş grubundaki çocuklara belirli tarihlerde sokağa çıkma yasakları da olmuştur. Hastalıkla ilgili belirsizlik, korku, kaygı gibi olumsuz duyguların dışında bir de sınav kaygısı yaşayan bu yaş grubu çocuklarla çalışmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Çalışmanın sonuçları değerlendirilecek olursa; çalışmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun online eğitim sürecinde internet bağlantısı ve internete erişim aracı konusunda sıkıntı yaşamadığı ancak buna karşın online eğitim platformu EBA'yı düzenli takip edemedikleri ifade edilmiştir. Çalışmanın bir diğer bulgusu da hem 8. hem de 12. Sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının okula karşı çok özlem duydukları, özellikle arkadaşlarını çok özlediklerini göstermiştir. Diğer bulguya göre de hem 8. Hem de 12. Sınıf öğrencilerinin online eğitimde anlamakta en çok zorlandıkları ders matematik olarak ifade edilmiştir. Yine bulgulara göre sınav tarihlerinin değişmesi 8. Sınıf öğrencileri için çok fazla olumsuz etkiye yol açmazken; 12. Sınıf öğrencilerinin motivasyonlarında olumsuz etkileri olduğu söylenebilir. Çalışmadaki bir diğer bulgu da sokağa çıkma kısıtlamalarının her iki grubu da ruhsal açıdan olumsuz etkilediğini göstermektedir. Bunların dışında Covid-19 pandemi sürecinde her 2 grup öğrencinin de büyük bir çoğunluğunun evde depresif hissettiği çalışmada ifade edilmiştir. Çalışmadaki bir diğer bulgu; pandemi sürecinde 8 hem de 12. sınıf öğrencilerinin aileleri ile ilişkilerinde bir takım sorun ve sıkıntılar yaşadıkları ve genel kaygı ve sınav kaygılarının arttığı gösterilmiştir. Çalışmadaki bir diğer bulgu da öğrencilerin sosyalleşme ihtiyaçlarının arttığını ve sosyal yaşamlarındaki kısıtlamaların ruhsal sağlıklarını olumsuz etkilediklerini göstermiştir. Çalışmanın son bulgusu da öğrenciler için covid-19 ile ilgili ortak temalar taşıdıklarını göstermiştir. Sonuç olarak COVID-19 pandemi sürecinin LGS ve YKS sınavına girecek 8 ve 12. sınıf öğrencilerinin psikolojik durumları üzerinde çeşitli etkileri olduğu ifade edilmektedir. Araştırmanın sonuçları ele alınarak, çeşitli önerilerde bulunulmuş ve yeni çalışmalarla desteklenebileceği de ifade edilmiştir. (Karataş, 2020)

9. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu bölümde pandemi döneminin ergenler üzerindeki etkilerinin incelenmesi üzerine yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar gösterilmiştir. Buna göre pandemi kavramı hayatımıza yeni giren bir kavram olması nedeniyle bu konuda yapılan çalışmalar da 2019 ve sonrasında aittir. Henüz literatüre yeni giren bu kavramla ilgili çalışmalar da sınırlıdır ancak yeni çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Pandemi döneminin etkilerinin uzun yıllar sürebileceği ve yapılan çalışmaların da geleceğe ışık tutacak nitelikte olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarını değerlendirilecek olursa, ergenlik dönemi önemli bir geçiş dönemidir ve bu dönemde birey yetişkin olmaya hazırlanmaktadır. Ayrıca bu dönemde ergenler fiziksel, cinsel, zihinsel, ahlaki, duygusal anlamda önemli değişimler yaşamaktadır. Bu yaşadıkları değişimlerle beraber ergenler özerklik ve özgürlüğe önem vermeye başlar ve bu

durum hem aile ilişkilerini hem de akran ilişkilerini etkiler. Akran ilişkileri ve sosyal yaşam onlar için önemli bir yer tutmaya başlar. Pandemi dönemindeki kısıtlamalarla birlikte ergen önem verdiği sosyal aktivitelerden, arkadaşlarından ve okulundan uzak kalmaktadır. Bu durum ergenin özgürlük arayışına da engel olmaktadır.

Pandemi döneminde ergenlerin yaşadığı psikolojik sıkıntılardan bahsedilirken; Hatun, Dicle ve Demirci'nin (2020) yaptığı çalışmada Covid-19'un psikolojik yansımalarını ve salgınla başa çıkmanın nasıl gerçekleştiğini incelenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları Covid-19la beraber değişen yaşam rutinlerinden, olumsuz etkilenen yakın ilişkiler, sosyal ve ekonomik yaşamdaki olumsuzluklardan bahsedilmiştir. Bunun dışında araştırmanın sonuçlarında; pandemi sürecinde bireylerde ortaya çıkan öfke, korku, kaygı gibi olumsuz duyguların ortaya çıktığı görülmüştür. Bu olumsuz duyguları sağlıklı şekilde atlatabilmek için, baş etme becerilerinin önemi üzerinde durulmuştur. Buna ek olarak Çalışkan(2020)'nin yaptığı literatür taraması da pandemi sürecinin etkilerini açıklama konusunda etkili olmuştur. Akoğlu ve Karaaslan da çocukların eğitim süreçleri dışındaki psikososyal gelişimine odaklanmış ve pandeminin kısa ve uzun dönemleri etkilerini göstermiştir. Pandeminin çocuklar üzerinde yarattığı olumsuz etkileri ortadan kaldıranın aile ve uzman desteğiyle sağlanabileceği gösterilmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Pandemi dönemi tüm insanların olduğu gibi ergenlerin de sosyal hayatını olumsuz etkilemiştir. Okul ve akran grupları gibi sosyal ortamlar, ergenlerin zihinsel, ruhsal ve sosyal becerilerinin gelişimi için destekleyici niteliktedir. Arı ve Aslan(2020) yapmış olduğu metaforik çalışma öğrencilerin olumsuz algılarını ortaya çıkarmış ve bu olumsuz duyguların ortadan kaldırılması adına önerilerde bulunulmuştur.

Pandemi döneminde sosyal hayatta yaşanan sıkıntılar gençleri daha çok internet kullanımına yönlendirmiştir. Guessouma ve arkadaşları (2020) yaptığı çalışma Covid-19 pandemisinin Travma sonrası stres bozuklukları, depresyon ve anksiyete ve yaşla ilgili semptomların artmasına neden olabileceği gösterilmiştir. Bunun dışında sokağa çıkma yasaklarının ergenlerin internet ve sosyal medya kullanımı arttırabileceği çalışmalarla desteklenmiştir. Bu nedenle ergenlerin sosyal medya kullanımıyla ilgili çalışmalar yapılması faydalı olacaktır. Göker ve Turan'ın yapmış olduğu çalışmalar da teknoloji kullanımının risklerini ve etkilerini azaltacak önerilerde bulunmuştur. Bu bağlamda anne babalara önemli roller düşmekte, çocukların sosyal medya kullanımına düzenlemeler getirmeleri önerilmektedir.

Pandemi süreci gençlerin eğitim hayatında da olumsuzluklara neden olmuştur. Sarı ve Nayır(2020)'in yaptığı çalışma pandemi sürecinde eğitimle ilgili sorunları ele almış ve ortaya çıkan veriler alternatif bir eğitim yapılmasına gidilmesi gerektiğini göstermiştir. Salgın sürecinde de uzaktan eğitimin doğru şekilde devam edebilmesi için öğretim içerikleri ve online eğitim altyapısının da yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğrencilerin online eğitime katılımlarında aile desteğinin de sağlanması önemlidir. Eğitimin online şekilde devam ettiği bu süreçte eğitim aracı kaynaklı sıkıntılar eğitimde eşitsizliğe neden olup eğitimin niteliği düşmekte ayrıca dikkat problemleri de öğrenmeyi güçleştirmektedir. Ülkemizde online eğitimle ilgili süreçlerden etkilenen önemli bir grup da sınav grubu öğrencileri olmuştur. Karataş (2020)

'ın yapmış olduğu sınav grubu öğrencilerle yapılan kapsamlı bir çalışma COVID-19 pandemi sürecinin LGS ve YKS sınavına girecek 8 ve 12. sınıf öğrencilerinin psikolojik durumları üzerinde çeşitli etkileri olduğunu göstermiştir. Bu öğrencilere süreçte doğru desteği sağlamak, kaygılarını azaltmalarına yardımcı olmak onların gelecek yaşamlarını da etkilemesi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Sonuç olarak; yapılan araştırmalar pandemi süreci ergenleri sağlık, psikolojik, sosyal, eğitim gibi birçok farklı alanda etkileyen bir dönemdir. İncelenen makaleler de bu etkileri içermekte ve ortaya koyduğu sonuçlarla desteklemektedir. Bu dönemi ergenlerin en az hasarla atlattığı süreç sonrasında da kalıcı etkilerini önlemek için ailenin, okulun, çevrenin, medyanın önemi büyüktür. Ergenleri doğru bilgilendirmek, yaşadıkları problemleri doğru anlamak ve yönlendirmek; gereken durumlarda da destek almak önemlidir.

KAYNAKÇA

- Ahioğlu-Lindberg, E. (2011, Ocak). Piaget ve Ergenlikte Bilişsel Gelişim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-10.
- Akoğlu, G., & Karaaslan, T. (2020). COVID-19 ve İzolasyon Sürecinin Çocuklar Üzerindeki Olası Psikososyal Etkileri Possible Psychosocial Effects of the COVID-19 and Isolation Process on Children. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(5), 99-103.
- Akün, E. (2013). Yapısal Aile Sistemleri Kuramı Bağlamında Ergenlik Dönemi Aile Yapısı ve Ergenlik Dönemi Sorunları. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 85-116.
- Alisinanoğlu, F. (2002). Gençlik Dönemi Özellikleri ve Genç Anne-Baba İletişimi-Characteristics in Adolescence and Communication Between the Youngsters and Their Parents. *Eğilim ve Bilim-Education and Science*, 27123, 62-63.
- Arı, A. G., & Arslan, K. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Covid-19'a Yönelik Metaforik Algıları Covid-19 Perception in Middle School Student' Mind. *Turkish Studies*, 6(15), 503-524.
- Aşkın, R., Bozkurt, Y., & Zeybek, Z. (2019). Covid-19 Pandemisi: Psikolojik Etkileri ve Terapötik Müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Covid-19 Sosyal Bilimler Özel Sayısı*(37), 304-318.
- Atalar, D. S., & Atalay, A. A. (2018). Ergenlik Döneminde Duygu Düzenleme ve Ruh Sağlığı: Ana-Babanın ve Mizacın Rolü. *Ergenlik Dönemi ve Ruhsal Bozukluklar* (s. 84-90). içinde Türkiye Klinikleri.
- Blakemore, S. J. (2012). Development of The Social Brain in Adolescence. *J R Soc Med*, 115-116.
- Bursa Tabip Odası Sürekli Tıp Eğitimi Pandemi Kitabı. (2020). *Multidisipliner Covid-19*. (C. Heper, Dü.) Bursa Tabip Odası Yayınları.

- Çalışkan, Y. (2020). COVID-19 Pandemisi ve Karantina Sürecinde Çocuk Ruh Sağlığı. *Medical Research Reports*, 149-154.
- Dinçel, E. (2006). Ergenlik Dönemi Gelişimsel Ödevler ve Psikolojik Problemler. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı.
- Dönmezer, İ. (2003). Ergenlik Döneminde Özerkleşme/ Bağımsızlaşma. *Sosyoloji Dergisi Gençlik Özel Sayısı*, 61-64.
- Göker, M. E., & Turan, Ş. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinde Problemlili Teknoloji Kullanımı. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi*, 108-114.
- Guessouma, S. B., Lachala, J., Radjacka, R., Carretiera, E., Minassiana, S., Benoita, L., & Moroa, M. R. (2020). Adolescent Psychiatric Disorders During The COVID-19 Pandemic and Lockdown. *Psychiatry Research*, 1-6.
- Gül, S. K., & Güneş, İ. D. (2019, Haziran). Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet Problems of Adolescence and Violence. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 79-101.
- Günaydın, N. C., & Baykal, S. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Astım Tanılı Ergenlerde Anksiyete Düzeyinin Değerlendirilmesi. *Namık Kemal Tıp Dergisi*, 288 - 294.
- Haşimoğlu, A., & Aslandoğan, A. (2018). Lise Öğrencilerinin Ergenlik Dönemi Sorunları ve Duygu Düzenleme Stratejileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Academic Review of Humanities and Social Sciences*, 2(1), 71-83.
- Hatun, O., Dicle, A. N., & Demirci, İ. (2020). Koronavirüs Salgınının Psikolojik Yansımaları ve Salgınla Başa Çıkma Psychological Reflections of the Coronavirus Pandemic and Coping with Pandemic. *Turkish Studies*, 15(4), 591-554.
- Karataş, Z. (2020). COVID-19 Pandemisi Sürecinin LGS ve YKS Sınavına Hazırlık Sürecinde Olan Çocuk ve Ergenlerin Psikolojilerine Yansımalarının İncelenmesi. *Pandemi Döneminde Çocuk ve Ergen Psikolojisi* (s. 54-74). içinde Ankara: Türkiye Klinikleri.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(17), 231-256.
- Köklü, A. (2019). Ergenlerde Ahlaki Uzaklaşma ile Riskli Davranışlar ve Empati Yeteneği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı.
- Magson, N. R., Freeman, J. Y., Rapee, R. M., Richardson, C. E., Oar, E. L., & Fardouly, J. (2021). Risk and Protective Factors for Prospective Changes in Adolescent Mental Health during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Youth and Adolescence*(50), 44-57.
- Ovalı, F. (2020). Pandeminin Çocukları. *SD Sağlık Düşüncesi ve Tıp Kültürü Dergisi*, 86-89.

- Parlaz, E. A., Tekgöl, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik Dönemi: Fiziksel Büyüme, Psikolojik ve Sosyal Gelişim Süreci. *Turkish Family Physician*, 3(2), 10-16.
- Polat, S. ve Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 52-64.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar Education in the Pandemic Period: Challenges and Opportunities. *Turkish Studies*, 959-975.
- Sarman, A., Tuncay, S., & Sarman, E. (2020). COVID-19 Pandemi Sürecinde Medyanın 3-18 Yaş Arasındaki Çocuklar Üzerindeki Olumsuz Psikolojik Etkisinin Önlenmesi- Prevention of Negative Psychological Effects of Media on Children aged 3-18 During COVID-19 Pandemic Process . *Van Sağlık Bilimleri Dergisi*, 69-75.
- Yates, A., Starkey, L., Egerton, B., & Flueggen, F. (2020). High School Students' Experience Of Online Learning During Covid-19: The Influence of Technology and Pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education* (s. 2-15).
- Yavuzer, H. (1993). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi A.S.