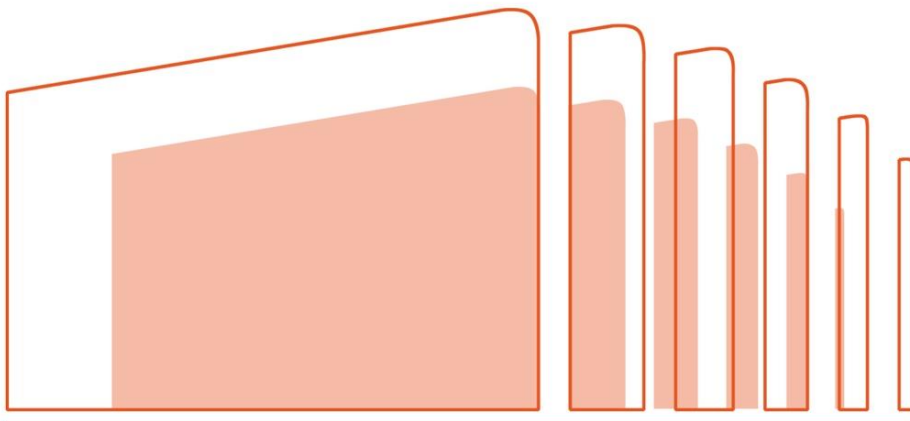




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

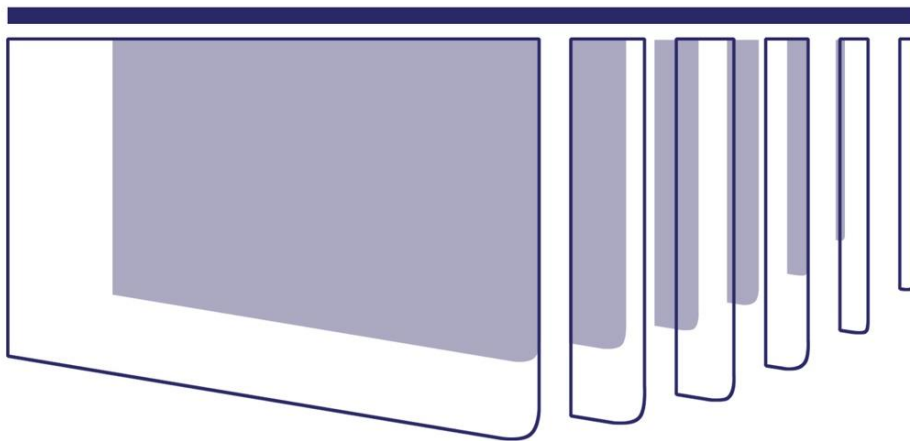


ISSN : 1307 - 4474



25(1), 2024

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi mart, temmuz ve kasım aylarında olmak üzere yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Yayın Dili
Türkçe ve İngilizce

Derginin Sahibi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Osman Ferda Beytekin
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

Yazı İşleri Müdürü
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

Baş Editör
Doç. Dr. Tarık Kışla

Editör Yardımcıları
Dr. Öğr. Üyesi Beril Ceylan
Dr. Öğr. Üyesi Selda Şan

Editör Kurulu

Doç. Dr. Mine Aladağ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Esen Altunay	Eğitim Yönetimi
Doç. Dr. Yüksel Deniz Arkan	Bilgisayar ve Eğitim Tek. Eğitimi
Doç. Dr. Nihat Bayat	Türkçe Eğitimi
Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever	Temel Eğitim
Prof. Dr. Hatice İrem Çomoğlu	İngilizce Eğitimi
Doç. Dr. Eylem Dayı	Özel Eğitim
Prof. Dr. Neşe Güler	Ölçme ve Değerlendirme
Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu	Erken Çocukluk Eğitimi
Doç. Dr. Bahadır Namdar	Fen Bilgisi Eğitimi
Prof. Dr. Emine Özlem Yiğit	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Doç. Dr. Nazan Sezen Yüksel	Matematik Eğitimi
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci	Güzel Sanatlar Eğitimi

İstatistik Editörü

Prof. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu

Türkçe Redaksiyon Editörleri

Doç. Dr. Özden Ölmez Ceylan
Dr. Asuman Gürman Şahin
Dr. Esra Güven

İngilizce Redaksiyon Editörü

Öğr. Gör. Dilek Canlier
Öğr. Gör. Zehra Esin Yücel

Yazım Editörleri

Araş. Gör. Tuğçe Yıldız

Kapak, Logo ve Grafik Tasarım

Doç. Dr. Ekin Boztaş

Dizinlenme Bilgileri

TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı (SBVT)
Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Yazışma Adresi

Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, Türkiye.
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ege Journal of Education is a tri-annual (March, July and November) and peer-reviewed publication.

Publication Language
Turkish and English

Owner of the Journal
On behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Osman Ferda Beytekin
Dean of the Faculty of Education, Turkey

Managing Editor
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

Editor-in-Chief
Assoc. Prof. Tarık Kışla

Assistant Editors
Assist. Prof. Beril Ceylan
Assist. Prof. Selda Şan

Editorial Board

Assoc. Prof. Mine Aladağ	Guidance & Counseling
Assoc. Prof. Esen Altunay	Educational Administration
Assoc. Prof. Yüksel Deniz Arkan	Computer And Instructional Tech. Ed.
Assoc. Prof. Nihat Bayat	Turkish Language Education
Assoc. Prof. Belgin A. Cansever	Primary Education
Prof. Hatice İrem Çomoğlu	English Language Education
Assoc. Prof. Eylem Dayı	Special Education
Prof. Neşe Güler	Measurement & Evaluation
Prof. Nesrin Işıkoğlu	Early Childhood Education
Assoc. Prof. Bahadır Namdar	Science Education
Prof. Emine Özlem Yiğit	Social Sciences Education
Assoc. Prof. Nazan Sezen Yüksel	Mathematics Education
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci	Fine Arts Education

Statistical Editor

Prof. Tahsin Oğuz Başokçu

Turkish Language Proofreading Editors

Assoc. Prof. Özden Ölmez Ceylan
Asuman Gürman Şahin (PhD)
Esra Güven (PhD)

English Language Proofreading Editor

Inst. Dilek Canlier
Inst. Zehra Esin Yücel

Copy Editors

Research Assist. Tuğçe Yıldız

Cover, Logo and Graphic Design

Assoc. Prof. Ekin Boztaş

Abstracting & Indexing

The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social
Sciences Database
Directory of Open Access Journals (DOAJ)

Correspondence Address

Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, İzmir, Turkey.
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.



ISSN : 1307 - 4474

Danışma Kurulu

Advisory Board

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hayriye Kayı-Aydar	Arizona Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erdinç Duru	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Uğur Kale	West Virginia Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balikesir Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Tim Rowland	Cambridge Üniversitesi, Birleşik Krallık
Prof. Dr. Yasemin Sözer	Avrupa Benelüks Üniversitesi, Belçika
Prof. Dr. Marina Tzakosta	Crete Üniversitesi, Yunanistan
Doç. Dr. Anne Lise Wie	Nord Üniversitesi, Norveç
Prof. Dr. Tija Zirina	Latvia Üniversitesi, Letonya

Prof. Buket Akkoyunlu	Çankaya University, Turkey
Assoc. Prof. Hayriye Kayı-Aydar	University of Arizona, USA
Prof. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu University, Turkey
Prof. Çağlayan Dinçer	Ankara University, Turkey
Prof. Erdinç Duru	Pamukkale University, Turkey
Prof. Selahattin Gelbal	Hacettepe University, Turkey
Prof. Kamil İşeri	Dokuz Eylül University, Turkey
Prof. Uğur Kale	West Virginia University, USA
Prof. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe University, Turkey
Prof. M. Sabri Kocakulah	Balikesir University, Turkey
Prof. Jered Kolbert	Duquesne University, USA
Prof. Dini-Metro Roland	Western Michigan University, USA
Prof. Tim Rowland	University Of Cambridge, United Kingdom
Prof. Yasemin Sözer	European University of Benelux, Belgium
Prof. Marina Tzakosta	University of Crete, Greece
Assoc. Prof. Anne Lise Wie	Nord University, Norway
Prof. Tija Zirina	University of Latvia, Latvia

Cilt 25 – Sayı 1 için Hakem Listesi
(Hakemlerin onamları alınarak yayımlanmıştır.)

List of Reviewers for Volume 25 – Issue 1
(Published with the consent of the reviewers.)

Serhat Başar	İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü
Gökçe Karaman Benli	Ankara Üniversitesi
Eda Ceylan	Van Yüzüncüyıl Üniversitesi
Şenay Ozan Deniz	Trakya Üniversitesi
Nihan Feyman Gök	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Derya Orhan Göksün	Adıyaman Üniversitesi
Halil Güçer	Dokuz Eylül Üniversitesi
Selim Gündoğan	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Volkan İnceçay	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Üni.
Ümit Morsümbül	Aksaray Üniversitesi

Serhat Başar	Izmir Institute of Technology
Gökçe Karaman Benli	Ankara University
Eda Ceylan	Van Yüzüncüyıl University
Şenay Ozan Deniz	Trakya University
Nihan Feyman Gök	Çankırı Karatekin University
Derya Orhan Göksün	Adıyaman University
Halil Güçer	Dokuz Eylül University
Selim Gündoğan	Niğde Ömer Halisdemir University
Volkan İnceçay	Acıbadem Mehmet Ali Aydınlar Uni.
Ümit Morsümbül	Aksaray University

İçindekiler

Table of Contents

Türkiye'deki İngilizce Öğrencileri ve İngilizce Öğretimi: Anadili İngilizce Olan Öğretmenlerin Görüşleri [Araştırma Makalesi] İlke Menekşe Gerede-Hoyland ve Zeynep Cumhur Çamlıbel-Acar	1-14	EFL Learners and EFL Teaching in Türkiye: Native English-Speaking Teachers' Views [Research Paper] İlke Menekşe Gerede-Hoyland and Zeynep Cumhur Çamlıbel-Acar
Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Öğretim Programında Program Esnekliğinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Eylem Oruç ve Sevilay Aydemir	15-29	Investigating the Curriculum Flexibility of An English Preparatory Programme in Higher Education [Research Paper] Eylem Oruç and Sevilay Aydemir
Bilişsel Esneklik ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü [Araştırma Makalesi] Nurullah Türkcan ve Mehmet Ali Yıldız	30-49	The Mediating Role of Academic Resilience in the Relationship between Cognitive Flexibility and Test Anxiety [Research Paper] Nurullah Türkcan and Mehmet Ali Yıldız
Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı ve Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Zeynep Fulya Temel, Mehtap Efe ve Rukiyye Yıldız Altan	50-64	Investigation of the Relationship Between Visual Perception and Print Awareness Skills in Preschool Period [Research Paper] Zeynep Fulya Temel, Mehtap Efe, and Rukiyye Yıldız Altan

EFL Learners and EFL Teaching in Türkiye: Native English-Speaking Teachers' Views*

İlke Menekşe Gerede-Hoyland**¹ and Zeynep Camlıbel-Acar²

Abstract

Many native English-speaking teachers (NESTs) work in Türkiye. NESTs as well as non-native English-speaking teachers (NNESTs) are the major stakeholders, and thus their views and experiences are worth exploring. Despite the ample research on NNESTs' views, there is a scarcity of those of NESTs. This qualitative case study with four NESTs working at primary and secondary levels of a private school in Istanbul, aims to provide insights into their experiences with Turkish EFL learners and the EFL teaching and learning context in Türkiye. Data collected through an open-ended questionnaire and semi-structured interviews were analyzed qualitatively using the thematic analysis technique. Findings showed that Turkish EFL students are perceived as motivated, respectful, competitive and product-oriented learners, preferring more conventional practices like memorization and individual study. While oral fluency in English is seen as their strength, accuracy and literacy skills are evaluated as areas in need of development. The overall experience of the NESTs and their views about their work environment and colleagues are positive, yet factors such as the management style of the administrators, attitude of parents and their own incompetence in Turkish affect their views negatively and challenge them.

Keywords

Native English-speaking teachers
EFL
Teacher experiences
Language education
Turkish context

Article Info

Received
June 21, 2023
Accepted
November 30, 2023
Article Type
Research Paper

Türkiye'deki İngilizce Öğrencileri ve İngilizce Öğretimi: Anadili İngilizce Olan Öğretmenlerin Görüşleri*

Öz

Türkiye'deki okullarda anadili İngilizce olan birçok öğretmen (NEST) çalışmaktadır. NEST'ler de anadili İngilizce olmayan öğretmenler (NNEST) gibi dil öğretiminin ana paydaşlarıdır ve bu nedenle görüşleri ve deneyimleri araştırılmaya değerdir. NNEST'lerin görüşlerine ilişkin çok sayıda araştırma olmasına rağmen NEST çalışmaları yetersizdir. Bu nedenle bu çalışma, NEST'lerin yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türkler ve Türkiye'deki yabancı dil bağlamındaki görüşlerine ve deneyimlerine ilişkin içgörü sağlamayı amaçlamaktadır. Bu nitel durum çalışması, İstanbul'da özel bir okulun ilk ve orta kademelerinde görev yapan dört NEST ile gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler, tematik analiz tekniği kullanılarak incelenmiştir. Bulgular, İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin NEST'ler tarafından motivasyonu yüksek, saygılı, rekabetçi ve sonuç odaklı öğrenciler olarak algılandığını; ezberleme ve bireysel çalışma gibi daha geleneksel öğrenme uygulamalarını tercih ettiklerini göstermektedir. Öğrencilerin İngilizceyi akıcı kullanımı, güçlü yanları olarak görülürken gramerin doğru kullanımı ve okuryazarlık becerileri geliştirilmesi gereken alanlar olarak değerlendirilmiştir. NEST'lerin genel deneyimi, çalışma ortamı ve meslektaşları hakkındaki görüşleri olumlu bulunmuştur. Ancak, yönetici ve velilerin tutumu, yönetim tarzı ve kendilerinin Türkçe bilmemeleri gibi faktörler NEST'lerin görüşlerini olumsuz etkilerken onları çalışma ortamında zorlamaktadır.

Anahtar Sözcükler

Anadili İngilizce olan öğretmenler
Yabancı dil olarak İngilizce Öğretmen deneyimleri
Dil eğitimi
Türkiye

Makale Hakkında


Gönderim Tarihi
21 Haziran 2023
Kabul Tarihi
30 Kasım 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi


Citation: Gerede-Hoyland, İ. M., & Çamlıbel-Acar, Z. C. (2024). EFL learners and EFL teaching in Türkiye: Native English-speaking teachers' views. *Ege Journal of Education*, 25(1), 1-14. <https://doi.org/10.12984/egcefd.1317878>

* This article is extracted from the first author's master thesis entitled "Native English-speaking teachers' views on teaching EFL in Turkish private schools and their opinions about Turkish EFL learners" (Master's Thesis, Marmara University, İstanbul, Türkiye, 2021), supervised by the second author. [Bu makale, ilk yazarın, ikinci yazarın danışmanlığı altında yaptığı "Native English-speaking teachers' views on teaching EFL in Turkish private schools and their opinions about Turkish EFL learners" (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye, 2021) başlıklı yüksek lisans tezinden alınmıştır.]

** Corresponding Author / Sorumlu Yazar

¹  Özyeğin University, Schools of Foreign Languages, Türkiye, ilke.gerede@ozyegin.edu.tr

²  Marmara University, Faculty of Education, Department of English Language Education, Türkiye, zeynep.camlibel@marmara.edu.tr

 This paper is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 terms.

Genişletilmiş Türkçe Özet

Giriş

Küreselleşme; ekonomi, politika ve eğitim gibi birçok alanı önemli ölçüde değiştirmiştir. Küreselleşmenin bütünlük anlayışı; birçok ülkenin müfredatını, dil eğitimini ve eğitimdeki dil politikalarını kaçınılmaz olarak etkilemiştir (Cogo, 2012; Tollefson ve Tsui, 2014). İngilizcenin teknolojik ilerleme ve ekonomik büyüme ile arasındaki ilişki nedeniyle ebeveynler çocuklarının küçük yaşta İngilizce öğrenmeye başlamasını istemektedirler (Spolsky, 1998). Günümüzde İngilizce, daha iyi eğitim ve istihdam olanakları için ön koşul olarak görülmektedir (Sarigül, 2018). Bu sebeple, Kachru'nun (1985) sınıflandırmasına göre *Genişleyen Çevrede* yer alan ülkelerde İngilizce eğitimine büyük öncelik verilmektedir.

Türkiye; 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasının ardından modernleşmeye başlamış, yüzünü batıya çevirmiş ve "Genişleyen Çevredeki" ülkelerden biri olmuştur. Bu, Türkiye'nin yabancı dil öğretim politikasını etkilemiş, İngilizceyi eğitimin her kademesinde öne çıkarmıştır (Doğançay-Aktuna, 1998; Kirkgöz, 2009). Günümüz Türkiye'sinde İngilizce, devlet okullarında 2. sınıftan, özel okullarda anaokulundan itibaren zorunlu yabancı dil olarak okutulmaktadır (Kirkgöz, 2007; Yaman, 2018).

1983 yılında TBMM tarafından çıkarılan bir yasanın ardından Türkiye'de özel okullar açılmaya başlanmıştır (Resmî Gazete, 23 Haziran 1985), bu da özel okulların tüm ülkede ve ağırlıklı olarak İstanbul'da çoğalmasıyla sonuçlanmıştır (Sarigül, 2018). Bu artış, anadili İngilizce olan öğretmenlere (NEST'lere) yönelik bir talebe yol açmıştır. NEST'ler, daha etkili dil öğretmenleri olarak görülmenin yanında (Tatar, 2015), İngilizcenin uygun kullanımı konusunda otorite sayılmaları (Foley, 2007), doğal iletişim sağlamaları (Doğançay-Aktuna ve Kiziltepe, 2005) ve hem velileri hem de öğrencileri çekerek okul kayıt oranlarını artırmaları (Öztürk ve Atay, 2010) gibi nedenlerle özel okullarda işe alınmaya başlanmıştır.

Bu sebeplerden dolayı Türk eğitim sisteminde özel okullarda anadili İngilizce olan birçok öğretmen çalışmaktadır. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Yabancıların Çalışma İzinleri (2011, 2018) raporlarına göre Türkiye'de eğitim sektöründe çalışan yabancı sayısı 2011 yılında 1.284 iken 2018 yılında 3.658'e ulaşmıştır. Görüldüğü gibi Türkiye'de çalışan NEST sayısı artmaktadır (Aydın, Toptaş, Güner-Demir ve Erdemli, 2019). Bu artış, yabancı dil olarak İngilizce (EFL) öğretmenlerinin sıklıkla işe alındığı ve aynı zamanda Türkiye'deki İngilizce eğitiminin değerli paydaşları olduğu anlamına gelmekte (Tatar, 2015), bu nedenle de deneyimlerinin araştırılması önem kazanmaktadır.

Yöntem

Çalışma, İstanbul'daki özel bir okulda İngilizce öğreten ve anadili İngilizce olan dört yabancı öğretmeni kapsamaktadır. Bu nitel vaka çalışmasında veri toplamak için iki bölümden oluşan anket ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Açık uçlu anketin birinci bölümünde yer alan 12 soru, katılımcılar hakkında demografik bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. İkinci bölümde, NEST'lerin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrenciler ve onların dil öğrenme tercihlerinin yanı sıra Türkiye'deki İngilizce öğretim ortamı hakkında genel bilgi elde etmek için altı soru hazırlanmıştır (Örneğin, Türkiye'de okul yönetimini nasıl değerlendirirsiniz?). Veri derinliğini sağlamak için yarı yapılandırılmış mülakatlar, her bir katılımcı ile sanal ortamda bire bir olarak yapılmış ve kaydedilmiştir. Her görüşme yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Veri toplama araçlarının güvenilirliğini sağlamak için veri toplama öncesi anket ve görüşme soruları, alanında uzman iki akademisyene gönderilmiştir. Önerilerine dayanarak netliği artırmak için birkaç maddede revizyonlar yapıpı tekrar onay alınmasının ardından anketin ve görüşme sorularının son hâli veri toplamak için kullanılmıştır.

Kaydedilen görüşmeler yazıya dökülmüş, hem anket hem görüşme yanıtlarına tematik analiz uygulanmıştır (Braun ve Clarke, 2006). Bu amaçla öncelikle her katılımcıya ait veriler kodlanmış, ardından ortak temalar altında gruplandırılmıştır. Hakemler arası güvenilirliği sağlamak için yabancı dil öğretimi alanında doktora derecesine sahip ikinci bir kodlayıcı, aynı prosedürleri izleyerek verileri analiz etmiştir. Akabinde analizler karşılaştırıldığında yüksek oranda fikir birliği saptanmıştır.

Bulgular ve Sonuç

Bu çalışmanın amacı, anadili İngilizce olan öğretmenlerin Türkiye'deki özel bir okulun İngilizce eğitimi bağlamında Türk öğrencileri ve Türkiye'deki deneyimlerini nasıl algıladıklarını incelemektir. Bulgular, Chun (2013)'un Kore bağlamında yaptığı çalışmaya benzer olarak NEST'lerin hepsinin Türkiye'de özel bir okulda çalışmak ve Türk öğrencilere İngilizce öğretmek konusunda genel olarak olumlu tutum ve duygular ifade ettiğini ancak iş memnuniyetlerini olumsuz etkileyen bazı durumlar da olduğunu göstermiştir. Çalışma koşullarındaki memnuniyetsizliklerin, iş doyumsuzluğuna yol açabileceği ve tükenmişlik ya da işten ayrılma ile sonuçlanabileceği nedenleriyle (Okeke ve Mtyuda, 2017), NEST'lerin gözlem ve deneyimlerinin öğrenci gelişimi ve eğitimin devamlılığı açısından detaylı araştırılması gerekir.

Analizler, özel okullarda İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin NEST'ler tarafından saygılı ve motivasyonu yüksek olarak görüldüğünü göstermektedir. Aynı zamanda NEST'ler, Türk öğrencilerin motivasyon düzeylerinin, İngilizce yeterlilikleri ve sınıf seviyeleri yükseldikçe ve ülke çapındaki sınavlarla yüzleştikçe azaldığını düşünmektedir. Chun (2013) çalışmasında benzer durum Kore bağlamı için belirtilmiştir. Bu gözlemler daha sonraki çalışmalarda doğrulandığı takdirde, araştırmacılar/öğreticiler, öğrencilerin yüksek motivasyon düzeyini ve olumlu tutumlarını üst sınıflara kadar sürdürmenin yollarını araştırabilirler.

Ayrıca, NEST'lerin, öğrencilerini oldukça rekabetçi ve bireysel çalışmayı tercih eden kişiler olarak gördükleri belirlenmiştir. Chin'in (2022) çalışmasındaki Koreli öğrencilerin aksine, Türk öğrencilerin grup çalışmalarını sevmedikleri düşünülmüştür. İletişime dayalı dersler iş birliği gerektirdiğinden (Saeed Zyngier, 2012), EFL sınıflarında yapılandırılmış iş birlikçi çalışmaların kullanılması önerilebilir. NEST'ler bu rekabet ortamıyla başa çıkmak için farklı yollar geliştirmiştir ancak bulgular, rekabeti azaltmak ve iş birliğini artırmak için daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Kore bağlamında Chun'un (2013) ortaya koyduğu bulguların aksine, İngilizcenin akıcı kullanımı Türk öğrencilerin güçlü yanı olarak görülürken gramer, okuma ve yazma becerileri gelişmeye açık alanlar olarak değerlendirilmektedir. Bir başka nokta da Türk öğrencilerin sonuç odaklı bakış açısına sahip oldukları ve bu nedenle öğrenme sürecinden ziyade notlara odaklandıklarıdır. Üstelik, öğrencilerin bu yaklaşımları, onları öğretmene bağımlı göstermekte ve inisiyatif almak, karar vermek ve yaratıcı olmak yerine, sınavları geçmek için ezberlenecek bilgilerin kendilerine sunulmasını tercih eder şekilde algılanmaktadır. NEST'ler, bu geleneksel beklentilerin Türkiye'deki sınava dayalı akademik sistemden kaynaklandığına ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini sınırladığına inanmaktadır. Bu bulgular Kim (2004), Chin (2002), Aydın ve diğerlerinin (2019) bulguları ile uyumludur. Türkiye'deki EFL öğrencileri için genellikle ezberci eğitime atıfta bulunulduğundan gelecekteki araştırmalar NEST'lerin bu tür geleneksel alışkanlıklarla nasıl başa çıktığını inceleyebilir.

NEST'ler, okullarındaki olumlu çalışma ortamını takdir ederken yönetim hakkında Aydın ve diğerlerinin (2019) bulgularına benzer olarak tutarsızlıklar, serbest ve öznellik içeren kararlardan bahsetmişlerdir. NEST'ler için bir başka zorluk Türkçeye hâkim olmamalarına rağmen yapılan toplantılarda ve mesajlarda Türkçe kullanılmasıdır. Bu bulgular, özel okul yönetimlerinin yabancı öğretmenleri daha etkin bir şekilde bünyesine katmasını ve onlara okulun eşit ve daimî üyeleri gibi davranması gerekliliğini vurgulamaktadır. NEST'ler ayrıca sınıfların fazla kalabalık ve belirli etkinlikler için elverişsiz olduğunu düşünmektedir. Özel okullardaki kaynaklar düşünüldüğünde sınıfların dil öğrenimi için daha donanımlı olması ve tasarımlarda NEST'lerin ihtiyaçlarının dikkate alınması beklenmektedir.

NEST'ler, özel okullarda ebeveyn katılımını yönetime, akademik hayata ve öğrencilerin gelişimine bir müdahale olarak görmekte olup okul yönetimi kendilerine, velilerle çocukları hakkında açık iletişim kurma yetkisi vermediği için bazen hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmişlerdir. NEST'ler için ebeveynler, öğretmenlere karşı 'her şeyi bilen' tavırları, yönetim ve eğitim konularına karışmaları ve çocuklarına sınır koyamamaları gibi nedenlerden dolayı sorun kaynağı olarak görülmektedir. Bu bulgular, Aydın ve diğerlerinin (2019) Türkiye'deki yabancı öğretmenlerle ilgili çalışmasıyla da uyumludur. NEST'ler, Türk meslektaşlarını yetkin ve destekleyici İngilizce öğretmenleri olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Ancak, Kesevan, Madzlan ve Kanapathy'm (2018) bulgularının aksine onlarla ortak bir eğitim yaklaşımı içinde olmadıkları belirlenmiştir.

Bu çalışmanın bulguları, EFL ülkelerindeki NEST'ler ve paydaşlar için oryantasyon programlarının önemini vurgulamaktadır. Yerel grup, NEST'lerin inançları ve beklentileri konusunda bilgilendirilebilir, NEST'lere ise göreve başlamadan önce Türk eğitim sistemi ve toplumun özellikleri ve beklentileri hakkında bilgiler sunulabilir. Bu, NEST'lerin sosyo-kültürel çerçeveye daha kolay uyum sağlamasını sağlayacak ve tüm tarafların birbirleriyle açık ve güvene dayalı bir ilişki kurmasına yardımcı olacaktır.

Behroozizad, Nambiar ve Amir'in (2014) vurguladığı gibi *"öğretmenlerin öğrencilerin dil öğrenimi hakkındaki görüşlerinin, öğretim ortamlarını oluşturmada bir etkisi olmaktadır"* (s. 219). Çalışmanın bulguları, Türkiye'de çalışmak isteyen NEST'leri bilgilendirecek ve bu bağlamda bir özel okulda çalışma konusunda onları aydınlatacaktır. Aynı zamanda, EFL ülkelerindeki öğrenciler, veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri NEST'lerin algıları ve beklentilerinden haberdar olabileceklerdir. Ayrıca, EFL öğrencileri için yöntem, materyal ve aktivite geliştiren birimler çalışmanın verilerinden amaçları doğrultusunda faydalanacaklardır.

Introduction

Globalization has had a profound impact on various areas, including economy, politics, and education (Tollefson & Tsui, 2014). The idea of unification entailed in globalization has also had inevitable effects on curricula, language learning, and language policies of many countries (Cogo, 2012; Tollefson & Tsui, 2014). The association of English with technological and economic progress has meant that parents want their children to start learning the language from an early age (Spolsky, 1998). English is now perceived as a key to better education and job opportunities (Sarigül, 2018). Also, English language learning and teaching is consequently prioritized in the Expanding Circle, according to Kachru's (1985) classification in which three concentric circles were proposed to elucidate the spread of English in the world by taking the historical conditions, status, and functions of English worldwide into consideration, and the Expanding Circle advocates for using English as an international and a foreign language. Following the establishment of the Turkish Republic in 1923, Türkiye sought to modernize and aligned itself with the west and became one of the countries in the Expanding Circle. This influenced foreign language teaching policy in Türkiye, and the importance of English increased in all levels of education (Doğançay-Aktuna, 1998; Kirkgöz, 2009). Nowadays in Turkish schools, English is taught as a compulsory foreign language, starting at Grade 2 in state schools and at kindergarten in private schools (Kirkgöz, 2007; Yaman, 2018).

Following a law enacted by parliament in 1983, private schools started to be established in Türkiye (Official Gazette, June 23, 1985), which resulted in a proliferation of private schools all over the country, predominantly in Istanbul (Sarigül, 2018). This increase led to a demand for native English-speaking teachers (NESTs). NESTs started to be recruited at private schools for a variety of reasons, ranging from being viewed as more effective language teachers (Tatar, 2015) to being an authority on the appropriate use of the English language (Foley, 2007) and from being a proper source of authentic communication (Doğançay-Aktuna & Kiziltepe, 2005) to contributing to enrolment rates by attracting parents and students (Öztürk & Atay, 2010).

For these reasons, many native speakers work in private schools in the Turkish education system. According to the Ministry of Family, Work and Social Services reports of Work Permits for Foreigners (2011, 2018), the number of foreigners in the education sector in Türkiye was 1,284 in 2011 and reached 3,658 in 2018. This fast increase in the number of NESTs working in Türkiye (Aydın Toptaş, Güner-Demir & Erdemli, 2019), means that foreign teachers of English as a Foreign Language (EFL) are frequently hired and also valued stakeholders of English education in Türkiye (Tatar, 2015). Hence, the documentation of their experiences is needed.

Literature Review

Although there are multiple studies exploring views on NESTs in the world (e.g., Cheung, 2002; Lasagabaster & Sierra, 2002; Mahboob, 2004; Medgyes, 1992) and in Türkiye (e.g., Demir, 2011; Devrim & Bayyurt, 2010; Üstünlüoğlu, 2007), fewer studies have focused on NESTs' opinions. Despite their prominent role in English language teaching (ELT), there is scarcity of studies that explore NESTs' experiences in EFL countries. As can be seen in the contextually presented summaries below, studies on NESTs were predominantly conducted in Asian countries.

In 2002, Chin conducted a study with 18 NESTs to examine their perceptions on EFL learning and teaching at a university in Korea. The results showed that the NESTs believe in communicative language teaching and relate language learning to gaining skills by making mistakes. The problems encountered by NESTs included oversized mixed-ability classes, and learners with low levels of self-confidence and autonomy. They also reported that Korean learners favoured working in groups. In another study conducted in the same country, Korea, Kim (2004) investigated the difficulties six novice NESTs encountered while teaching at foreign language institutions of Korean universities. The interviews revealed that outside the classroom, culture shock, being looked upon as a foreigner, and the language barrier were the main problems. In the classroom, NESTs thought that Korean learners were not active enough and were unwilling to participate in communicative activities owing to their habits of rote memorization and teacher-centred teaching model. In the same context, interviewing three NESTs, Nam (2011) examined the perceptions on team teaching and the challenges faced by NESTs at two different secondary schools in Korea. The unfamiliar demands of the new educational context were challenging for them. Vaguely designed team-teaching combined with unstable teaching goals made setting goals and dealing with Korean classrooms pedagogically difficult for NESTs. Large-size and mixed-ability classrooms, exam-oriented culture, and classroom issues were additional challenges identified by the NESTs. Another related study was conducted by Lee (2011) with six experienced NESTs to explore conflicts arising from the differences between Korean and Canadian ways of thinking. The interviewees described Korean EFL learners as passive and shy, preferring rote-learning; they characterized English classes as teacher-centred and lacking creativity and challenge. In another study, Chun (2013) investigated five NESTs' experiences with Korean young learners. All the participants had positive attitudes towards young Korean learners and used different techniques to improve their language skills such as utilizing realia to take English out of coursebooks, using role-plays, and checking on students' interest levels and directing lessons accordingly. The NESTs viewed the learners as eager, engaged, and responsive and thought they

were better at written skills compared to oral skills. Not knowing the language of the learners, having mixed-ability groups, and classroom management issues were the challenges enlisted. The study revealed that although the NESTs did not agree with the teaching styles and discipline techniques of the NNESTs, they did not openly discuss these issues with them.

In different Asian countries with a similar inquiry, Tanaka (2008) interviewed three Canadians who worked as Assistant Language Teachers in state schools in Japan to find out what teaching English to Japanese students was like. The findings showed that NESTs' prior expectations about teaching in Japan led to some problems, such as having a less important role than expected, and not having attentive and eager students. Another study was conducted by Choklap (2015) to investigate the experiences and cultural adaptations of four NESTs in Thailand. The findings showed that NESTs considered most Thai learners unenthusiastic. In addition, their motivations for teaching English were related to appreciation, students, pay rates, and enjoyment of teaching, while being excluded from administration was viewed as limiting their career paths.

To provide a broader view into NESTs' experiences, Kung (2015) documents interviews with ten American NESTs teaching in non-English speaking countries, who encountered differences between Western cultures and the cultures they taught in. A number of factors affected the teaching practices of NESTs, including oversized classes with mixed-ability students, students' attitudes and views on learning English, governmental decisions, lack of resources and support from the administration and government, and the expectations of students and parents. The NESTs reported adjusting their teaching strategies and methodologies according to the cultural dimensions of the country they worked in and the expectations of the students.

In a comparative analysis, Kesevan, Madzlan, and Kanapathy (2018) conducted a study with three Malaysian English teachers, four native English-speaking teachers and 150 students taught by both groups of teachers. While the NESTs believed that a learner-centred teaching style is the best approach, NNESTs thought that other approaches could be utilized, accompanied by a learner-centred teaching style. Interaction in the classroom was seen as vital for each group of teachers, and wait time, types of questions, and feedback were vital elements, yet they differed in technicalities of teaching. Although the NESTs preferred giving students additional wait time and a chance to choose questions, and used referential questions, the NNESTs favoured less wait time allocation, individual nomination for questions and answers, and referential questions. Similarly, the NESTs preferred giving implicit feedback, whereas explicit feedback was favoured by the NNESTs.

In one of the rare studies in Türkiye on NESTs' views, Yılmaz (2014) collected data from 25 native English-speaking teaching assistants at different universities. The participants reported that Turkish students possessed a high aptitude for English, yet had low levels of motivation, and also lacked sufficient contextual factors to facilitate language learning. Another study in the Turkish context is by Aydın et al. (2019). It investigated the views of 25 expatriate teachers at private schools. Their findings showed that they considered the education system at private schools in Türkiye outmoded. They also believe that there are some problems with the assessment system. The teachers had positive relations with their administrators yet believed them to be inefficient in terms of management skills. Despite their high level of motivation, Turkish EFL students were considered to have a result-oriented attitude and a tendency for memorization. Although there was a friendly relationship between parents and teachers, the language barrier, as well as interference and the protective attitudes of parents, were criticized by the expatriate teachers.

The need for this study was demonstrated by an analysis of previous research on NESTs' perceptions. There is a dearth of study in the literature based on NESTs' perspectives in the context of EFL, despite the abundance of studies on perceptions in ELT. To the best of the researchers' knowledge, no other research has been done specifically on NESTs' perspectives on teaching EFL at private schools in the Turkish context, except for Aydın et al.'s (2019) study, which focused on the opinions of foreign teachers at Turkish private schools. Given the fact that culture and context comprise the schema through which we understand reality (Vygotsky, 1986), NESTs' views are shaped in relation to the context of their current educational environment and their interactions in it. As NESTs have an important role and place at private schools in Türkiye, and shape the learning and teaching process, their views are significant and need to be studied. To contribute to the gap in the literature, this study was conducted to provide insights into their views on teaching EFL in Turkish private schools. The following research questions were asked:

1. What are NESTs' experiences of and views about Turkish EFL learners and their learning preferences?
2. What are NESTs' experiences of and views about the EFL teaching and learning context in Türkiye?

Method

Context and Participants

As case studies are employed to gather descriptive data by closely examining an occurrence within a certain group, organization, or circumstance, in this study, a qualitative case study design was used. The study was conducted at a prestigious private school in Istanbul. The school's students are exposed to English in extra-curricular activities, such as travelling abroad or watching English films at home, so their exposure to English is not restricted to formal language education provided at school.

Typical of high-ranking private schools in major cities of Türkiye, class sizes vary between 20-24, and the school employs both local and foreign EFL teachers. The number of English class hours and the distribution of them to NESTs and NNESTs vary according to grade levels as shown in Table 1. In Kindergarten, both NESTs and NNESTs teach English through Content-based Language Instruction. In primary school, at grades 1, 2, and 4 only NESTs teach English, whereas at grade 3 both NESTs and NNESTs are responsible for teaching English. Grade 5 is a preparation-year with an intense English program. In secondary school, in addition to content-based lessons, students take literature and grammar-focused lessons.

There are 14 NESTs teaching K-12 in this school. Eight of them work at primary and secondary levels, while four work at high school level, while two work at kindergarten. Regardless of their nationalities, all EFL teachers are required to use English for all communication purposes with their students. Except official tasks or paperwork that needs to be completed in Turkish, NESTs have the same responsibilities as NNESTs.

Table 1
Distribution of English Lesson Hours to Grade-Levels and Teachers

Levels	Grades	Total hours per week	Hours by NESTs	Hours by NNESTs
Kindergarten	Age 3	8	3	5
Kindergarten	Age 4	8	3	5
Kindergarten	Age 5	10	5	5
Primary	1	10	10	-
Primary	2	10	10	-
Primary	3	11	6	5
Primary	4	10	10	-
Secondary	5	16	9	7
Secondary	6	9	3	6
Secondary	7	9	3	6
Secondary	8	6	-	6

While the school was chosen on the basis of convenience sampling, the participants were selected through the purposeful sampling technique (Creswell, 2013). NESTs of different nationalities, and with a minimum of one-year work experience were chosen. They were informed about the study, asked to participate, and sent the questionnaire via email upon their consent. As a result, four NESTs completed the questionnaire: one British, one Canadian, one American, and one South African. Two participants worked at primary level, one worked at both primary and secondary levels, and one worked only at secondary level. Their background information is shown in Table 2. Pseudonyms are used to ensure confidentiality.

Mary (P1) went to Thailand and worked there for three months as an EFL teacher upon receiving her TEFL training. She said that there were many similarities between South African and Turkish lifestyles, so Türkiye was a good option for her to teach English and start a new life. She has worked at two different private schools here, teaching English to young learners. She defines herself as an introvert and a perfectionist, and someone open to professional development. She reported basic comprehension and communication skills in Turkish, which she used with her students for urgent needs.

Larry (P2) decided to teach English abroad and came to Türkiye because he had heard about the country from friends who had previously worked here, and the work benefits and easy adaptation to the culture were his reasons to stay. He has worked at a language school and a private school and gained 11 years of teaching experience at all levels. He has been teaching EFL to students in Grades 5 and 6 at his current school for three years. Although he says he is able to communicate easily using Turkish in his daily life, he reports limited writing ability. He explains that he does not inform his students of his language ability to prevent them to use Turkish with him.

Table 2
Background Information of the Participants

Participant	Age	Nationality	Qualifications	Experience in years	Experience in years in Türkiye
Mary (P1)	40	South Africa	BA in Language and Culture, TEFL	5	5
Larry (P2)	40	United States	BA in History, CELTA	11	11
Emily (P3)	53	Australia	BA in Education	34	24
Nancy (P4)	44	United Kingdom	BA in Language and Literature, TESOL	24	20

Emily (P3) graduated with a teaching degree and taught in Australia for two years. Then she went to Japan and worked in a high school for three years, and in a language school for three years. Afterwards, she went to England and taught in London for two and a half years in primary schools. While working in the UK, she looked for another job and had an interview with a school in Istanbul. She liked the offer, took the job, and has since been working at this school teaching at the primary levels. She describes her level of Turkish as basic.

Nancy (P4) completed a TESOL training. Prior to coming to Türkiye, she worked as an English teacher in China for two years, in Thailand for a year, and in England for a year. She says that she had heard pleasant things about Türkiye from her friends, so decided to come and work here. She assesses her oral language skills as sufficient to communicate in Turkish, however reported lower literacy abilities.

The first researcher of this study was a teacher who worked with the participants in the same context, which made a positive contribution to the data collection procedure in terms of voluntary participation and ensuring confidentiality.

Data Collection Instruments

In order to increase the reliability of the study findings, develop a thorough grasp of the research question, and validate the data collected, it is necessary to collect data using a range of sources and various data collection instruments (Patton, 1999; Yin, 1981). Also, in educational research, questionnaires are a commonly used data-gathering instrument as “the participants respond by writing their answers in their own words, open-ended questions can provide rich information” (Johnson & Christensen, 2019, p.282)”. For this purpose, a questionnaire with open-ended questions and semi-structured interviews to clarify or expand on ideas or details were used. The questionnaire consisted of open-ended items in two parts. The 12 questions in the first part were formed to collect demographic information. In the second part, six questions were prepared to obtain general information about the NESTs' views on teaching English in the Turkish EFL context and on Turkish EFL learners (e.g., How would you evaluate school management in Türkiye?). To gain further insight into the NESTs' ideas and experiences and to ensure triangulation, semi-structured interviews were conducted. The interviews included questions such as “What are your opinions about Turkish EFL students?”

To ensure trustworthiness, the questionnaire and the interview questions were sent to two academic experts prior to data collection. Based on their suggestions, revisions were made to increase clarity. The revisions were approved, and the final version was used for data collection.

Data Collection Process

NESTs were sent information about the study and consent forms via e-mail. Once they signed the consent forms, the questionnaires were e-mailed to them. The participants returned their responses within two weeks and were contacted to arrange interview appointments. The interviews were conducted by the first author, lasted for about 40 minutes with each NEST and were audio-recorded.

Data Analysis

The recorded interviews were transcribed verbatim. For the analysis of both questionnaire and interview responses, thematic analysis was implemented (Braun & Clarke, 2006), where data for each participant were initially coded, and then grouped under common themes. To ensure inter-rater reliability, a second coder, holding a PhD in ELT, analyzed the data following the same procedures. The analyses of the two coders were compared and yielded a

high rate of agreement of 90 %. Whenever a mismatch was detected, the coders discussed the issue to reach an agreement.

Ethical Issues

Permission for this research was obtained from the Marmara University Institute of Educational Sciences Research and Publication Ethical Board, prior to data collection.

Results

All four NESTs had a generally positive attitude towards working at a private school in Türkiye. Specific themes that emerged from their responses, reflecting their views about Turkish EFL learners and the setting are presented below under relevant research questions.

NESTs' Views on Turkish EFL Learners and Their Learning Preferences

The NESTs' answers revealed their opinions of learner characteristics, learning styles, attitudes towards English, and competence in English, all of which are presented and discussed below.

Views on Learners' Characteristics. A major positive characteristic was the NESTs' view of the EFL learners as respectful. As P1 comments: "They call you *Hocam* ('My teacher' or 'Sir') while addressing you, and you can see that there is a level of respect there". Another positive characteristic of Turkish EFL learners reported is having a good relationship with teachers. P2 expressed it as follows:

Kids have a really good rapport, and they ask you about things that Western kids wouldn't be so interested in. They know I have nine cats so they will ask me about that, and Turkish kids love to share things about their personal life, about what they did on the weekend or anything they have. A new pencil.

P3 noted that even though an authority-oriented relationship exists between Turkish teachers and students, students have a friendly relationship with their NESTs. In contrast, the NESTs described a lack of discipline during lessons. P1 complained that the same students who were respectful and helpful at break times acted differently during classes and were "talking amongst themselves or not doing a task that you've asked them to do". P2 expressed a similar problem:

I think the boundaries need to be set ... I think the kids feel more freedom with a foreign English teacher. I think they play up more with a foreign English teacher than they do with their class teacher because of the language barrier. But this was worse in the past.

The NESTs used similar adjectives while describing their Turkish EFL learners: "spoon-fed", "not responsible", and "dependent", which they related to the way the students had been brought up. P3 asserted that learners did not take responsibility, yet held the education system and parents accountable. She said: "we put everything on a plate and I think ... we actually put it in their mouths with a spoon".

In addition, from the point of the NESTs, Turkish EFL learners are seen as competitive. One participant said that Turkish learners participate more in activities that involve playing against each other, while another stated that she often made use of competitive activities with young learners as a way of maximizing participation and learning. P2 made the same point; however, as a reason for not using competitive activities:

I'm fearful of doing competitive activities because I know the outcome will not be good. When they don't win, they switch off. They don't try, they don't join in and if a kid is winning and then he loses a point, he argues about that point and refuses to take part...do not have the concept of fair play.

Insufficient use of critical and creative thinking was also mentioned by the NESTs. The participants pointed out that Turkish EFL learners at private schools are rather goal-oriented and focus on exam results more than the process of learning. P3 states that "They can do tests, they can choose, but anything that involves doing any kind of creative thinking, where they have to do it from beginning to end...".

Views on Learners' Learning Styles. According to the NESTs, EFL learners prefer conventional methods, where the teacher presents knowledge and students memorize it. As P1 explains: "... and then the only real reason that they're memorizing it is because they know that there's an exam where they just regurgitate everything that they've just learned on paper".

Another point noted by the NESTs is Turkish EFL learners' preference for individual work and unwillingness to do group work which they find demanding. The NESTs saw this as the main reason why group activities created problems, such as noise and disturbance. P2 attributed it to the educational system in Türkiye:

There's very little group work, although there's more than when I was first there ... I mean, now teachers are more willing to have the kids sit in groups. But still kids are working individually, and still the teachers are out at the front, making all the decisions.

All of the NESTs assert that Turkish learners prefer learning through games, movement, competition and entertainment. P3 commented on the willingness of students to play games, no matter how old they were:

They all want to have fun while learning. So, at grade four and five, they're definitely into games. Like every lesson I go into, doesn't matter, we played like two hours. Straight playing games with English, of course. The next lesson, they will still ask for games as well. They want to be intrigued. They want to have fun.

Views on Students' Attitudes Towards English. All the NESTs agreed that their students are generally eager and have a positive attitude to learning English. One participant said that Turkish kids are happy to be in their English classes, are not resistant to instruction, and take learning English seriously. P4 added:

Generally, they love it...I don't really have to struggle with most students, like 90% of students to motivate them. They know it's important, and the thing is, in private schools, generally, most students have seen it since primary school, nursery school. So, they know it, and they don't want to be very different from their friends. They want to be as good as them. So, not knowing English is not cool.

It was noted by the same participant that there are shy students who are afraid of making mistakes, but are still willing to attend English classes. The participants acknowledged that various factors influenced learners' motivation and attitude towards English. Among such factors, they listed exposure to English and family English background. As P1 noted:

Mostly the ones who have some English exposure are fantastic. Even if their English is terrible, they are more enthusiastic and not scared. The ones who had no English exposure and whose parents don't understand a single English word, they are much more timid, and it takes a lot longer to open up and start trusting, start speaking in an audible voice.

For the NESTs, an increase in age, as well as the exam-centered system in the upper grades, are factors that influence students' motivation for English. P2 observed that students did not maintain their positive attitude towards English after reaching a certain proficiency level:

The ones who are interested are the ones who maybe want to pursue, go to university or go and study abroad. A lot of the students, they just think, I'm going to stay here in Türkiye. I don't really know why I need to learn English once I've learned enough.

Views on Students' English Proficiency. All of the NESTs thought that Turkish EFL learners had high comprehension abilities in English and had good oral communication skills. P1 commented on this issue: "They generally do very well in terms of listening, they understand a lot. Speaking, they're generally good, although their accuracy isn't very good. They're generally fluent at the schools that I've taught at". P2 also commented on students' strengths and weaknesses in English, and stressed the need to focus on accuracy:

These students have been learning English from a young age ... Their level of English is, comparatively, high to students who've not had that kind of background of English ... So, they don't tend to pause and stop that often. But in terms of accuracy, I think they make a lot of mistakes. The things they say still have meaning, and they put meaning across well ... but they do make a lot of mistakes in terms of their accuracy, whether it be a choice of vocabulary, or just general sentence structure.

The NESTs also identified weaknesses in the students' literacy skills. As P4 stated:

... you have the kids that can speak like a native can speak, just like I am with you. But when it comes to reading and writing, you'll be shocked. You think that the student hardly knows any English whatsoever.

P1 described students' attitude to reading and writing, saying: "if they have to do writing or reading, any kind of long passage, they generally, switch off very quickly in these kinds of lessons". Additionally, P4 said that young learners had difficulties in pronunciation (such as "v" and "w" distinction), and P1 mentioned punctuation as deserving attention.

NESTs Views on the Teaching and Learning Context in Türkiye

The main themes that emerged from the NESTs' responses about the Turkish private school context had to do with management, parents, classroom environment, and NNEST teachers, which are presented below.

School Management. In general, the NESTs did not have any personal problems with the school administration. P2 gave credit to the management for their supportive attitude: "I never saw them standing in the way or stop anything to do with English learning that the kids were doing, that we wanted to do, that we planned". However, at a deeper level, all of the NESTs expressed discontent, as they thought the administration provided improper management. P1 explains:

I feel it is very well managed overall. However, I do often experience a lack of forethought. Decisions are made and systems are changed without thinking things all the way through and without brainstorming the reasons why it might go wrong. When things then do go wrong, it is the teachers who suffer from having to adapt on

short notice. And it could have been avoided if the teachers who have to carry out the decisions were consulted before going ahead.

The NESTs also described a lack of direct contact with the management, not being involved in the decision-making process, and not feeling fully understood, which made them feel powerless. P2 characterised this as follows:

Another foreigner said to me, why don't we all band together and say, we want this changed. And the first thing I said to her was they won't listen to us. We mean nothing to them, because I think as a foreigner, you are on the outside. You can always be replaced. I think you can always be replaced by another foreigner. You can always be replaced by a Turkish teacher. You would be cheaper; you would be less problematic.

Additionally, all of the NESTs complained that they could not understand important meetings and emails as they were held in Turkish. P4 said: "I struggle in school meetings and miss out on a lot of information. Reading official e-mails via Google Translate can be problematic".

Parents. The NESTs in general indicated an appreciation of the high socio-cultural background of the parents. For example, P4 made positive comments about parents:

I have had mostly positive experiences with the family members of my students. The majority of my students' parents have a tertiary education. I feel this contributes greatly to my students' curiosity and willingness to learn and be inspired to become citizens of the world.

At the same time, the NESTs felt the pressure of 'I pay, and it has to be my way' attitude of the parents. In other words, extensive parental intervention appeared to challenge NESTs. They criticized parents for their controlling and demanding position, and conveyed feelings of powerlessness. P1 explained it as:

Unfortunately, there are some parents, who believe that their child can do no wrong. So, they think that what might be the real issue is either the other students at school, the school itself, or even you as a teacher. So, and a lot of the time, rather than come to you directly with any issues, they might choose to go directly over your head and speak to your supervisor, your line manager, your team leader.

The participants were concerned about the fact that they could not speak directly to the parents about their kids. P3 stated how this made the job difficult:

We're always told not to be so direct but to put it in a nice way ... Because the moment you say something, you can tell from the parent that is not what they want to hear. So, you have to put it in a way that's more positive, or more vague, should I say? ... I think this is the most tiring part for me, where I can't speak my mind.

Classroom Environment. The NESTs thought that the classroom layout in private schools was suitable for general activities and had a satisfactory level of technology. However, when it came to specific requirements, they documented limitations. Classrooms were not very 'learner-friendly', especially for younger learners. P2's answer lists some shortcomings and offers suggestions:

I want the kids to sit on the floor because you have that physical closeness. They can all see what you've got in your hand, but who wants to sit on a dirty lino floor? ... I think the structure of the room, how there's nothing extra in the room, like there isn't a book corner for the kids to go to and read a book. There isn't a games corner for the kids to go to and play a game. And so there's no reward for a kid. You have these kids who finish early, and I think a nice reward would be to go to the book corner, go to the games corner, but it doesn't exist.

Despite the small class sizes, participants suggested student numbers should be between 12 and 20, to improve efficiency and reduce paperwork. P2 remarks:

Fewer is always better because there's more speaking time. There's less waiting time and I think that's where I lose my kids. When it's one child's turn to talk, I lose the others because they're waiting for their turn. So, I think the ideal number, when I think I was working in a language school, the ideal number is 12. It's always best to have an even number. You can pair them up.

NNEST Colleagues. The NESTs conveyed positive opinions about the local EFL teachers in their department. For the NESTs, the NNESTs were helpful and maintained good relationships with them. NNESTs were perceived as competent and well-qualified EFL teachers. P2 elaborated on this issue with a hint of differential treatment:

The Turkish English teachers I have worked with have always had a very good understanding of grammar and been competent in all four skills. I believe they teach the way they were taught as students. They are very thorough in the way they present material and successful at getting what they teach across to the students. I don't see Turkish English teachers as natural risk-takers, they tend to play it safe. I think this is due to the expectations that management have of Turkish English teachers being much higher than the expectation they place on foreigners who are there for their 'expertise of English'.

Discussion and Conclusion

This study presented the experiences of four NESTs in Türkiye and described how they perceive Turkish students within the EFL context of a private school. In terms of the research question related to Turkish EFL learners, the

results show that Turkish EFL learners are seen by their NESTs as respectful and motivated students, who are positive about learning English. At the same time, it is observed by the NESTs that the motivation level of Turkish EFL learners decreased as their English competence and grade level got higher, and as they faced hardships such as nation-wide exams. Once these observations are confirmed in further studies, researchers/educators can explore ways of maintaining the high motivation and positive attitudes of students into upper grades. The findings reveal that the NESTs also viewed Turkish EFL learners to mostly favour competitive and individual classroom activities. Unlike Korean learners in Chin (2002), the learners in this study were not perceived to like cooperative work. As communicative activities require collaboration (Saeed & Zyngier, 2012), the use of structured collaborative tasks in EFL classes is suggested. The NESTs of the study have developed different ways of dealing with competitiveness, but the findings indicate that they may need further support in reducing competition and increasing collaboration. Moreover, the NESTs stated that Turkish EFL learners are competent in comprehending English and fluent in their oral interactions. In contrast with their oral competency, they were deemed weak in written skills and accuracy, unlike Chun's (2013) study, where Korean EFL learners had better written skills. Another point raised in the NESTs' responses is that Turkish learners hold a product-oriented perspective, and focus more on scores than on the process of learning. Furthermore, the students' approach to learning led them to be viewed as teacher-dependent learners. For the NESTs, instead of taking initiative, making decisions, and being creative in the learning process, learners prefer to be presented with information, which they memorize to pass exams. The NESTs believe these traditional expectations are because of the exam-based academic system in Türkiye and limit students' thinking skills. These results are in line with the findings of Kim (2004) and Chin (2002) in the Korean context and Aydın et al. (2019) in the Turkish setting. Rote-learning is often cited to characterize EFL students, so future research can examine how NESTs cope with such conventional habits.

Regarding the research question related to NESTs' views about EFL teaching and learning context in Türkiye, the findings show that the NESTs expressed positive feelings, but also had various issues that affect their job satisfaction. Naturally, discontentment with work conditions leads to job dissatisfaction and might result in burn-out or quitting (Okke & Mtyuda, 2017). As teachers are important for the development of students and the continuity of education, the NESTs' specific observations and experiences need to be investigated, and implications must be drawn. The findings also show that the NESTs appreciated the positive work environment in their school. Nevertheless, they made comments about management, which involved inconsistencies, spontaneous decision-making, and subjectivity, coherent with Aydın et al. (2019). Another challenge for the NESTs was the use of Turkish in meetings and messages as they were not competent in Turkish. These findings suggest that private school administrations need to accommodate foreign teachers more efficiently and treat them as equal and permanent members of the school. This necessitates including NESTs in the decision-making process and in school activities. The NESTs also thought that classes were overpopulated, and inconvenient for certain activities. Considering the financial resources at private schools, classrooms can be better equipped for language learning, and NESTs can be consulted when designing classes. In relation to the views on the educational context in Türkiye, it can be understood that the NESTs viewed parental involvement in private schools as an interference in management, academic life, and students' development. They indicated that they sometimes felt frustrated because they were not authorized by the school administration to engage in open communication with parents. For the NESTs, parents seemed to be a source of stress, due to several other reasons; their 'know-it-all' attitude towards teachers, dominance in managerial and educational matters, and their failure to set boundaries for their kids. These findings are also in line with Aydın et al.'s (2019) study of expatriate teachers in Türkiye. The NESTs' opinions of their NNEST colleagues were positive as they viewed them as competent and supportive teachers. Unlike the findings of Kesevan et al. (2018), however, they did not convey a common approach to teaching with the NNESTs.

The overall findings of this study stress the importance of orientation programs in EFL countries for NESTs as well as local stakeholders. Locals can be guided through NESTs' beliefs and expectations. At the same time, NESTs can be provided with culturally related information on the Turkish education system as well as characteristics and expectations of locals before taking up their posts. This would enable NESTs to adapt to the social and cultural framework more easily and help all parties build an open and trusting relationship with each other. As Behroozizad, Nambiar, and Amir (2014) suggest, "views of teachers about learners' language learning have an effect on constructing their teaching environment" (p. 219). The findings of the present study may inform NESTs who intend to teach EFL in Türkiye and enlighten them about how it is to work at a private school in this setting. At the same time, students, parents, teachers, and school administrators in EFL countries can understand perceptions and expectations of NESTs. Furthermore, methods, materials, and activities designers for EFL students can find valuable information within the presented data.

This study embodies several limitations, too. First of all, it was conducted with a small sample. The detailed description of the setting and participants aimed to aid generalizability as the NESTs' thoughts and experiences may reflect those of NESTs in similar EFL countries. Yet, a larger sample may yield different results. Secondly, while this study investigated NESTs working in a private school, future projects can investigate NESTs working in other types of schools. In addition, a qualitative research design was used, yet other designs may present new

perspectives. Different data collection tools and techniques may also produce useful insights. Furthermore, this study is based on teachers' perceptions. Future research could explore the extent to which NESTs' perceptions correspond to their reality. Finally, the focus of this study was NESTs and their experiences. Research that explores local Turkish NNESTs' and nonlocal foreign NNESTs' experiences and opinions on the same issues would contribute to our understanding of the topic. The views of other stakeholders on the same issues may also be studied to obtain their perspectives and construct a holistic picture. Studies that analyze stakeholders' (i.e., students, parents, administrators, NESTs, local NNESTs, foreign NNESTs) views of each other would be especially helpful to build successful communication and collaboration between these parties and a fruitful EFL atmosphere for all.

Acknowledgment

We would like to thank all participants for their contribution that made this study possible, and reviewers for their valuable feedback.

Declaration of Competing Interest

The authors declare that they have no competing interests.

Funding

The authors did not receive any financial support for the study from any public or commercial agencies.

Ethics Committee Permission Information: *This research was carried out with the ethical permission obtained with the 2021-2-16 numbered decision of the Marmara University Institute of Educational Sciences Research and Publication Ethical Board in 26/02/2021.*

References / Kaynakça

- Aydın, İ., Toptaş, B., Güner Demir, T., & Erdemli, Ö. (2019). Being an expatriate teacher in Turkish private schools: Opinions on education, teaching, and administration processes. *Education and Science, 44*, 1-22. doi: 10.15390/eb.2019.8105
- Behroozizad, S., Nambiar, R. M., & Amir, Z. (2014). Sociocultural theory as an approach to aid EFL learners. *Reading, 14*(2), 217-226.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. doi: 10.1191/1478088706qp063oa
- Cheung, Y. L. (2002). *The attitude of university students in Hong Kong towards native and non-native teachers of English*. [Unpublished master's thesis]. The Chinese University of Hong Kong.
- Chin, C. (2002). Native English-speaking teachers' perceptions of learning and teaching EFL in Korea. *English Teaching, 57*(2), 113-135.
- Choklap, R. (2015). *The experiences of native speaking teachers (NSTS) when teaching English as a second language to students (ESLS) in Thailand*. [Publication No. 3703518]. [Doctoral dissertation], Northeastern University - Massachusetts.
- Chun, S. Y. (2013). Native English-speaking teachers' experiences of and attitudes toward teaching children in Korean elementary schools. *Foreign Languages Education, 20*(4), 29-60.
- Cogo, A. (2012). English as a Lingua Franca: Concepts, use, and implications. *ELT Journal, 66*, 97-105. doi: 10.1093/elt/ccr069
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Demir, B. (2011). Undergraduate FL learners' perceptions of native and non-native language instructors. *The International Journal of Research in Teacher Education, 1*, 1-29.
- Devrim, D. Y., & Bayyurt, Y. (2010). Students' understandings and preferences of the role and place of 'culture' in English language teaching: A focus in an EFL context. *TESOL Journal, 2*, 4- 24.
- Doğançay-Aktuna, S. (1998). The spread of English in Turkey and its current sociolinguistic profile. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 19*(1), 24-39. doi: 10.1080/01434639808666340
- Doğançay-Aktuna, S., & Kiziltepe, Z. (2005). English in Turkey. *World Englishes, 24*(2), 253–265. doi: 10.1111/j.1467-971x.2005.00408.x
- Foley, J. A. (2007). English as a global language: My two satangs' worth. *RELC Journal, 38*(1), 7–17. doi: 10.1177/0033688206076155
- Kachru, B. B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: The English language in the Outer Circle. In R. Quirk & H. Widdowson (Eds.), *English in the world, teaching and learning the language and literatures* (pp. 11–30). Cambridge University Press.
- Kesevan, H. V., Madzlan, N. A., & Kanapathy, K. (2018). Native and non-native English teachers' classroom ideologies and its implementation in ESL classroom *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 7*(7), 158. doi: 10.7575/aiac.ijalel.v.7n.7p.158
- Kim, Y. (2004). Teaching overseas: From EFL instructors' perspective. *English Language & Literature Teaching, 10*(3), 67-88.
- Kirkgöz, Y. (2007). English language teaching in Turkey: Policy changes and their implementations. *RELC Journal, 38*(2), 216-228.
- Kirkgöz, Y. (2009). Globalization and English language policy in Turkey. *Educational Policy, 23*(5), 663–684. doi: 10.1177/0895904808316319
- Kung, H. C. (2015). *Teaching abroad: Culture impact on NESTs' teaching*. [Publication No. 3700640]. [Doctoral dissertation, Indiana State University – Indiana]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2002). University students' perceptions of native and non-native speaker teachers of English. *Language Awareness, 11*(2), 132–142. doi: 10.1080/09658410208667051
- Lee, S. R. (2011). *A hermeneutic inquiry into the conflicts of native English speaking teachers*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Alberta.

- Mahboob, A. (2004). Native or non-native: What do the students think? In L. D. Kamhi Stein (Ed.), *Learning and Teaching from Experience* (pp 1-31). Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Medgyes, P. (1992). Native or non-native: Who's worth more?. *ELT Journal*, 46(4), 340–349. doi: 10.1093/elt/46.4.340
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı özel öğretim kurumları yönetmeliği [Regulations for Private Education Institutions Affiliated with Ministry of National Education]. (1985). *T.C. Resmi Gazete*, 18790, 23 Haziran 1985.
- Nam, H. H. (2011). The challenges native English-speaking teachers face in Korean secondary schools. *English Language & Literature Teaching*, 17(2), 59-77.
- Okeke, C., & Mtyuda, P. (2017). Teacher job dissatisfaction: Implications for teacher sustainability and social transformation. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 19(1), 54-68. doi: 10.1515/jtes-2017-0004
- Öztürk, U., & Atay, D. (2010). Challenges of being a nonnative English teacher. *Educational Research*, 5(1), 135-139.
- Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Sciences Research*, 34, 1189–1208.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252–267. doi:10.5539/jel.v1n2p252
- Sarıgül, M. (2018). Native English-speaking teachers in foreign language teaching in Turkey: a brief historical overview. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(4), 289–300. doi: 10.1080/01434632.2017.1375508
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics* (Vol. 1). Oxford University Press.
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [Republic of Türkiye Ministry of Labour and Social Services] (2011). Yabancı çalışma izinleri istatistikler [Statistics of Work Permit of Foreigners]. Retrieved from <https://www.ailevecalisma.gov.tr/istatistikler/calisma-hayati-istatistikleri/resmi-istatistik-programi/yabancilarin-calisma-izinleri/>
- T.C. Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı [Republic of Türkiye Ministry of Labour and Social Services] (2018). Yabancı çalışma izinleri istatistikler [Statistics of Work Permit of Foreigners]. Retrieved from <https://www.ailevecalisma.gov.tr/istatistikler/calisma-hayati-istatistikleri/resmi-istatistik-programi/yabancilarin-calisma-izinleri/>
- Tanaka, R. H. (2008). *Canadians who have taught English in Japan: A research study*. [Unpublished master's thesis]. University of Regina, Canada.
- Tatar, S. (2015). İngilizce'nin yabancı dil olarak öğretiminde anadili İngilizce olan ve olmayan öğretmenlerin rolü. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 49–57. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buje/issue/3832/51441>
- Tollefson, J., & Tsui, A. B. M. (2014). Language diversity and language policy in educational access and equity. *Review of Research in Education*, 38(1), 189-214. doi: 10.3102/0091732X1350684 6
- Üstünlüoğlu, E. (2007). University students' perceptions of native and non-native teachers. *Teachers and Teaching*, 13(1), 63–79. doi: 10.1080/13540600601106096
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, trans.). Cambridge MA: MIT Press.
- Yaman, İ. (2018). Türkiye'de İngilizce öğrenmek: Zorluklar ve fırsatlar. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 161–175. doi: 10.29000/rumelide.417491
- Yılmaz, E. (2014). Evaluation of the views of American teaching assistants on the English language education offered at universities in Turkey. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 449-470.
- Yin, R. K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge*, 3 (1), 97-114. doi: 10.1177/107554708100300106

Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Öğretim Programında Program Esnekliğinin İncelenmesi

Eylem Oruç^{1*} ve Sevilay Aydemir²

Öz

Bu çalışmada bir yükseköğretim kurumunda hazırlık yabancı dil öğretim programının hazırlanması ve öğretim etkinliklerinin uygulanması aşamalarında öğretim elemanlarının deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiş ve program esnekliğini nasıl sağladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Literatürdeki esnek öğretim programı ve esnek öğrenme kavramlarının tanımlarından ve açıklamalarından yararlanılarak öğretim elemanlarının deneyimleri, onların görüşleri doğrultusunda yorumlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sorularına yanıt aramak için nitel araştırma türlerinden biri olan olgu bilim deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen yedi öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırma verileri odak grup görüşmesi yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yabancı dil programının hazırlanması sürecindeki kararlarda öğrenci katılımını sağladıkları, gerektiğinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme etkinliklerinde değişiklikler yaptıkları belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının öğrenci katılımını destekleyici öğrenme ortamları sunmaları, öğrenme sürecini ders dışı etkinliklerle zenginleştirmeleri onların esnek program anlayışına sahip olduklarını göstermektedir. Diğer yandan öğretim elemanlarının iş yükü ve öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılma konusundaki isteksizliği yabancı dil öğretiminde bazı etkinliklerin beklenen düzeyde uygulanamamasına neden olmaktadır. Sonuç olarak, öğretim elemanlarının görüşlerine göre yabancı dil öğretim programında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için yapılan esnek program uygulamalarının öğrenci katılımını, motivasyonunu, özgüvenini ve öğrenme sorumluluğunu arttırmada olumlu etkileri bulunduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler

Esnek program
Esnek öğrenme
Yabancı dil öğretimi
Olgu bilim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
13 Temmuz 2023
Kabul Tarihi
12 Aralık 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Investigating the Curriculum Flexibility of An English Preparatory Programme in Higher Education

Abstract

This study aims to investigate the experiences of foreign language instructors to ensure curriculum flexibility in designing and implementing a foreign language curriculum. Drawing upon the literature on flexible learning and flexible curriculum, their experiences of the language curriculum were elucidated in line with their opinions on flexible curriculum. Phenomenological research best fitted the study as a research design. The participants of the study consisted of seven language instructors recruited by criterion sampling method. The data were collected through a focus-group interview. Content analysis method was used to analyze the data obtained through semi-structured interview forms. The results of the research reveal that the instructors enabled the students to participate in the language curriculum design, and modified the learning tasks based on those students' needs and interests. Having created supportive learning environments for learner engagement and used extra-curricular activities to enhance learning, the instructors were observed to have insights into flexible curriculum. However, struggling with the workload and reluctance of students to participate in extra-curricular activities resulted in some disruptions to the implementation of flexible learning and curriculum activities effectively. In conclusion, curricular flexibility, which aims to meet students' needs, interests, and expectations, has been found to affect learner engagement, motivation, self-confidence, and learning responsibility positively.

Keywords


Curricular flexibility
Flexible learning
Foreign language teaching
Phenomenology


Article Info

Received
July 13, 2023
Accepted
December 12, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Oruç, E. ve Aydemir, S. (2024). Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Öğretim Programında program esnekliğinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(1), 15-29. <https://doi.org/10.12984/egedfd.1327042>

* Corresponding Author / Sorumlu Yazar

¹  Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Yabancı Diller Bölümü, Türkiye. eylem.unal@bilecik.edu.tr

²  Ufuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye. sevilay.aydemir@ufuk.edu.tr



This paper is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 terms.

Extended Abstract

Introduction

Higher education institutions need a flexible teaching and assessment process in language teaching (Dupuy & Grosbois, 2020). A flexible teaching process is concerned with facilitating the student's learning process. In a flexible teaching process, there is a problem-based learning environment in which students make choices and decisions (Nikolova & Collis, 1998). The aim of flexible teaching is to organise learning experiences based on learners' personal characteristics, learning styles, learning needs, and expectations (Nikolova & Collis, 1998) and to integrate learning into people's complex lives (Hill, 2006).

Curriculum flexibility, a similar term, is conceptualized as the adaptability of the curriculum to the different needs and abilities of students and its accessibility for students (Jonker, März, & Voogt, 2020). Jackson (2019) states that there are many ways to increase the flexibility level of the curriculum. Flexibility in the curriculum is related to what is taught and how it is taught. There are many ways in which flexibility can be implemented. Firstly, students can be given choices about what is learnt. Secondly, they can be given choices about where learning takes place. There are options such as whether the course takes place face-to-face or online; whether some part of the course is face-to-face and other part is online, called as hybrid teaching. In addition, students may prefer group work or individual work based on their learning styles.

One of the elements that distinguishes flexible learning environments from traditional learning environments is that in traditional environments, all students arrive at the same time, in the same time period and in the same place, while flexible learning environments allow learning at different times and in different places. Learners take more responsibility in flexible learning environments, since they can create their own learning plans (Hill, 2006). Curriculum flexibility enables students to focus on a learning process that suits them and their future (Czerkawski & Berti, 2020). For the purposes of this study, curriculum flexibility is defined as adaptability of curriculum to the needs of the students in the preparatory classroom as Jonker et al. (2020) conceptualized.

The current study investigates curriculum flexibility in a foreign language curriculum. Based on the instructors' experiences and opinions on flexible curriculum, the aim is to elucidate how they ensure curriculum flexibility in designing and implementing a foreign language curriculum. To this end, this study endeavors to answer the following questions: (i) What do the instructors do to ensure curriculum flexibility in designing foreign language curriculum? (ii) Which elements affect the instructors' decisions on the activities of the foreign language curriculum? (iii) What are the challenges in implementing curriculum flexibility in foreign language teaching? (iv) How do the curriculum practices in implementing curriculum flexibility in foreign language teaching affect the learning-teaching process?

Method

This study was designed as a phenomenological research so that the views of the language instructors would be elucidated in line with their opinions on flexible curriculum. The foci of the research were experiences of language instructors in curriculum design and implementation, and challenges they faced in this process. The participants were seven language instructors working at a foreign language department of a public university in Türkiye. They were recruited by criterion sampling method of which criteria were having an ELT degree and teaching English at a higher education institution, with at least 5-year experience. The data were collected through a focus-group interview. The online interview lasted 80 minutes. The interview session was recorded with the interviewees' consent. During the focus-group interview, a semi-structured interview form was used to reveal the opinions of the instructors regarding language curriculum design and implementation. Content analysis method was used to analyze the data. The themes were assigned to the data and main and sub-themes were identified based on their relevance. To establish internal validity of the findings, member checking method was applied, which required the participants to check the transcripts of their parts in the interview. The participants were informed about confidentiality of the research to build an environment in which interviewees would feel comfortable to share their ideas and experiences accurately. Additionally, the data were coded separately by the researchers in the content analysis, and the accuracy was verified through constant data comparison. The processes of data collection and the data analysis were detailed to ensure external validity.

Research Positionality

The authors are Turkey-born scholars. Their master and doctoral education were on curriculum and instruction. The primary author has English language teaching undergraduate degree. She is teaching English courses at university level. The second author is teaching curriculum courses in faculties of education. Both authors contributed to the study in terms of literature, data collection, interpreting the data and implications of the study. Their cultural background can have an impact the interpretations of the data. Additionally, since the primary author has thirteen-years of experience in teaching English, this affects her positionality.

Findings

Main themes are (1) *flexibility in curriculum design*, (2) *flexibility in curriculum implementation*, (3) *challenges in promoting flexibility in classroom*, (4) *flexibility in curriculum outcomes*. Firstly, the experiences of instructors in the decisions of curriculum design were investigated, labelled as *flexibility in curriculum design*. The instructors reported that they had been cooperating with their colleagues and making use of their experiences in the curriculum design process. In addition, the instructors expressed their views on how they enabled student participation in the curriculum design. The participating instructors stated that they encouraged their students to highlight their needs, interests, and expectations. The second theme is *flexibility in curriculum implementation*, which focused on the elements affecting flexibility in curriculum implementation. Their views were categorized into the sub-themes as follows: *student profiles*, *student needs and interests*, *instructors' teaching competencies*, and *attitudes and challenges in promoting flexibility in classroom*. *Student profiles* were asserted to affect course content and activities. Similarly, *students' needs and interests* impacted the flexibility in implementing the curriculum. *The instructors' competencies and attitudes*, which refer to the teaching approaches, knowledge and skills, also had an effect on how the curriculum was enacted. The third theme, *challenges in promoting flexibility in classroom*, was categorized into the sub-themes as *workload and student participation in extra-curricular activities*. Workload was reported to have resulted in preventing the instructors from planning new activities and having time for professional development. Besides, the instructors had difficulty in encouraging student participation in extra-curricular activities, which were not included in grading. The fourth theme, *flexibility in curriculum outcomes* was categorized into the sub-themes of *active participation and self-confidence*. Flexibility in foreign language curriculum was asserted to enhance student participation, affect their motivation, and learning responsibility positively.

Discussion and Conclusion

In this study, it was revealed that the participating instructors allowed students' participation by consulting their opinions during the curriculum design and created flexible learning environments in foreign language teaching. As a result, students' participation, motivation and self-confidence were reported to have increased based on the data gained from the participants. On the other hand, the instructors faced some difficulties in terms of workload and increasing student participation in extra-curricular activities. The instructors stated that the student profile, students' interests and needs affected the decisions related to curriculum design.

The instructors also stated that they encountered some difficulties in implementing the curriculum. These difficulties can be considered as inhibiting factors in increasing curriculum flexibility. One of the challenges is the lack of sufficient number of instructors, which was also reported to increase the workload. Thus, it made it challenging to encourage flexible learning. Another difficulty faced by the instructors is that students do not take the responsibility of their learning, especially in extracurricular activities. It was attributed to the fact that extra-curricular activities were not included in grading or any rewarding system. The students seem to lack learner autonomy in this regard. Students as autonomous learners value learning for its own sake and join extra-curricular activities voluntarily even though they are not graded.

In conclusion, in the enactment of the curriculum, the instructors had an important role in encouraging flexible learning because they endeavored to create flexible learning environments where students could express themselves more easily, created activities based on their students' needs and interests, and created a learning environment where learners communicate with each other. Since this study was limited to the instructors in the foreign languages department of a state university in Türkiye, the results cannot be generalized. However, flexible curriculum practices in foreign language curriculum in different universities and education levels can be investigated and results can be compared. Foreign language teachers should come together in different contexts such as seminars, conferences and workshops to create learning opportunities for students (Czerkawski & Berti, 2020). This co-operation can contribute to the development of foreign language teaching in Türkiye.

Giriş

Yabancı dil öğretim programlarının 21. yüzyılın ihtiyaçlarına nasıl hitap edeceğinin ve öğretmenlerin yeni yaklaşımlara nasıl adapte olacağını araştırılması gerekmektedir (Czerkowski ve Berti, 2020). Standartlaşmış öğretim programlarının öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmeleri için çeşitliliğe hitap edebilecek nitelikte olmadığı görülmektedir. Geleneksel sınıf ortamlarında müfredat tasarım sürecinde öğrencilerin seçim yapmasına çok az izin verilmektedir. Bu sınıf ortamlarında, öğretim oldukça sınırlandırılmıştır. Böyle ortamlarda öğretmen sadece bilgi ve iletişim akışını kontrol eder ve değerlendirmeyi gerçekleştirir (Wiles & Bondi, 2014). Dil öğrenme sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine içeriğin ve materyallerin öğrenenlerin ihtiyaçlarına uygun hale getirilmesi önerilmektedir (Hill, 2006). Öğrenciler; kişisel özellikleri, yetenekleri, bilgiyi işleme biçimleri, çalışma yöntemleri, bilgi temelleri ve deneyimleri, öğrenme stilleri, iletişim biçimleri gibi pek çok açıdan çeşitlilik göstermektedir. Öğretim programları, bu çeşitlilikler dikkate alınarak pek çok öğrenci için daha erişilebilir hale getirilmelidir (Rao ve Meo, 2016). Öğretim programı ve öğretim yöntem ve stratejilerinin bu anlamda esnek olması öğretmen rollerinin değişmesini gerektirmektedir (Czerkowski ve Berti, 2020). Özellikle yükseköğretim kurumlarının dil öğretiminde esnek bir öğretim ve değerlendirme sürecine ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır (Dupuy ve Grosbois, 2020).

Modernizmin aksine post-modernizm ya da post-yapısalcılık, durağan olmayan ve esnek bir öğretim programını savunmaktadır. Post-modernizmden etkilenen öğretim programlarının esnek olması beklenmektedir (Orstein & Hunkins, 2017). Öğrencilere sunulmak üzere planlanan içerik ve etkinliklerin, planlandığı gibi uygulanacağı garanti edilemez. Özellikle bir öğretim programı standart bir şekilde geniş kitleler için belirleniyorsa, öğrencilerin başarıya ulaşmalarında esneklik önem kazanmaktadır. Öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri için gerekli alanın açılması gerekmektedir. Bu yüzden, öğrenme ortamlarında esneklik artırılarak öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır (Wiles & Bondi, 2014). Bu anlamda bu çalışmanın eleştirel yapılandırıcılık teorisine dayandırıldığı söylenebilir. Eleştirel yapılandırıcılık, öğrencilere esneklik ve özerklik verilmediğinde güçsüzleşecekleri varsayımına dayanmaktadır (Moore, 2014). Bu yüzden öğrencilerin bilgiyi yapılandırırken bireysel ihtiyaçlarına cevap verilmesi, seçim hakkı verilmesi ve özerkliği sağlayacak etkinliklere dahil edilmesi gerekmektedir.

Esnek bir öğrenme sürecinde öğrencilerin içerik ve etkinlik konusunda seçim yaptıkları, problem temelli ve yerinde karar verilen bir öğrenme ortamı bulunmaktadır (Nikolova ve Collis, 1998). Labetoulle (2020), üniversite öğrencilerinin profesyonel amaçları ve yabancı dil seviye farklılıklarını göz önünde bulundurarak bir İngilizce öğretim programı tasarlanmasını zorluklarını araştırmıştır. Bu sebeple, Fransa'da üniversitelerde farklı disiplinlerdeki öğrencilerin gelecek ihtiyaçlarına hitap eden ve anlamlı görevlerden oluşan esnek bir program önermiştir. İletişimsel etkinliklerden oluşan bu program içerik ve öğrenme yöntemleri açısından esneklik ve çeşitlilik göstermektedir.

Son zamanlarda özellikle yükseköğretimde ön plana çıkmaya başlayan program esnekliği üzerinde uzlaşılan ortak bir tanım bulunmamaktadır. Bu belirsizliğin, bu yaklaşımın farklı bağlamlardaki birçok paydaşın ihtiyaçlarına cevap vermesi gerekliliğinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Tucker ve Morris, 2011). Bununla birlikte program esnekliği, programın öğrencilerin farklı ihtiyaç ve yeteneklerine uyum sağlaması ve öğrenciler için erişilebilir olması olarak kavramsallaştırılmaktadır (Jonker, März ve Voogt, 2020).

Esnek bir öğretim süreci, öğrencinin öğrenme sürecini kolaylaştırma ile ilgilidir. Esnek öğretimde amaç, öğrenenlerin kişisel özellikleri, öğrenme stilleri, öğrenme ihtiyaç ve beklentilerine göre öğrenme yaşantılarının düzenlenmesi (Nikolova & Collis, 1998) ve insanların karmaşık yaşamlarına öğrenmenin entegre edilmesidir (Hill, 2006). Esnek öğretim için temel prensiplerden biri öğrenen merkezli öğretimdir. Öğrenen merkezli eğitim, öğrenenlere karar verme ve seçim yapma imkânı vermektedir (Doyle, 2011; Manke, 1997; Shor, 1996; Weimer, 2002). Myers (1990) yabancı dil öğrenme ortamında ihtiyaç analizi, amaçların belirlenmesi, ders etkinlikleri ve değerlendirme süreçlerine öğrencilerin dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin kendi öğrenmelerine karar verme ve değerlendirme süreçlerine dâhil edilmesi yabancı dil öğrenmede öğrenci özerkliğini desteklemektedir (Gömlüksiz ve Bozpolat, 2012). Diğer bir temel prensip öğrenmenin öğretmen tarafından kolaylaştırılmasıdır. Öğretmen, öğrencilerle temel yeterliliklerin kazanılması için işbirlikli çalışmalı ve öğrencilerle birlikte öğrenmelidir. Son olarak uzlaşma, esnek öğretimin temel prensipleri arasındadır. Kararların tartışmaya açık olması öğrenenlerin güçlendirilmesinde önemlidir. Doyle (2011) öğrencilerle ödev teslim tarihi, geç ödevler, notlandırma ve derse geç kalma gibi ders kuralları ve politikalarına ilişkin uzlaşma yapılabileceğini ifade etmiştir.

Program esnekliği, ne öğrenildiği ve nasıl öğrenildiğiyle ilgili olarak gerçekleştirilebilir (Jonker ve diğerleri, 2020). Jackson (2019) öğretim programında esnekliği sağlamanın pek çok yolu olduğunu ifade etmiştir. Öğretim programındaki esneklik ne öğretildiği (içerik ve hedeflerin detaylı bilgisi), nasıl öğretildiği (öğretmen ve öğrencinin öğretme ve öğrenme etkinliklerini seçme düzeyi) ile ilgilidir. Esnekliğin uygulanması için birçok yol bulunmaktadır. İlk olarak, ne öğrenildiğiyle ilgili olarak üniteler, konular hususunda öğrencilerin seçimlerine yer

verilebilir. İkinci olarak öğrenmenin gerçekleşeceği ortamın düzenlenmesi ile ilgili seçenekler sunulabilir. Dersin yüz yüze ya da çevrimiçi olarak gerçekleşmesi; yüz yüze öğrenmenin ise nerede gerçekleşeceği; dersin bir kısmının yüz yüze bir kısmının ise çevrimiçi olması gibi seçenekler de söz konusudur. Ayrıca, sınıftaki öğrenciler kendi öğrenme stillerine göre grupla çalışma ya da bireysel çalışmayı da tercih edebilir. Esnek öğrenme ortamlarını geleneksel öğrenme ortamlarından ayıran özelliklerden biri, geleneksel ortamlarda tüm öğrenciler aynı zamanda aynı zaman süresinde ve aynı yerde bir araya gelirken; esnek öğrenme ortamları farklı zamanlar ve farklı yerlerde öğrenmeye imkân tanımaktadır. Esnek öğrenme ortamlarında öğrenenler daha fazla sorumluluk alabilmektedir. Bu yüzden öğrenenler kendi öğrenme planlarını oluşturabilmektedir (Hill, 2006). Nikolova ve Collis (1998) tarafından ortaya konulan, daha sonra Collis ve Moonen (2001) tarafından geliştirilen esneklik boyutları beş kategoride toplanmıştır. Bu kategoriler; zaman, içerik, davranışlar, öğretim yaklaşımı, öğretim tasarımı ve uygulama kategorilerinden oluşmaktadır. Collis ve Moonen'in (2001) esnek öğretim süreci ile ilgili geliştirdiği kategoriler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Esnek Öğretim Süreci (Collis ve Moonen, 2001)

Süre	İçerik	Davranışlar	Öğretim Yaklaşımı	Öğretim Şekli
Öğretimin süresi	İçeriğin seçimi	Giriş davranışları	Öğrenmenin sosyal organizasyonu (grup ya da bireysel)	Desteğin verileceği yer ve zaman
Öğrencilerin katılım sağladığı süre	Tamamlanması beklenen etkinlikler	-	Öğrenciye destek verme	Destek elde etme yöntemleri
Öğrenme hızı	İçeriğin zorluğu	-	Esnek öğrenme modunun Seçimi	Destek türleri
Değerlendirme	Değerlendirme Standartları	-	İletişim dili	Öğretimin gerçekleştiği yer
Konuları işleme sırası	-	-	-	Öğretim kanalları (sözlü anlatım, İnternet, eğitimler)

Tablo 1'de görüldüğü gibi bu boyutlar temel alınarak, öğrencilerin beklentilerinin öğretmenlerin amaçlarıyla eşleştiği, esnek öğrenme profillerinin uygulanabileceği, savunulabilir ve de öğretmenlerin öğretim programında esneklik uygulayabilmeleri için sistematik bir yaklaşım benimsemeleri gerektiği söylenebilir. Tucker ve Morris (2011) esnek öğrenme sürecini araştırdıkları çalışmalarında bu esneklik boyutlarından yararlanmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre öğrenciler öğretim yaklaşımı boyutuyla ilgili öğrenmenin sosyal organizasyonu (bireysel-grup çalışması) ve öğrenciye destek verme konusunda esneklik istemişlerdir. Öğretim şekliyle ilgili bütün kategorilerde esneklik talep etmişlerdir. Öte yandan, öğretmenler ise sadece öğretim şeklinde esneklik sağlamayı kabul etmişlerdir.

Program esnekliği, öğrencilerin kendilerine ve geleceklerine uygun bir öğrenme sürecine odaklanmaları için önem teşkil etmektedir (Czerkawski ve Berti, 2020). Pacheco ve Soares (2019) Portekiz'de gerçekleştirilen disiplinler arası projelerinde, program esnekliğinin uygulanmasını amaçlamışlardır. Proje sonuçları, öğrencilerin motivasyonlarının arttığını ve bilginin gerçek dünyaya uygulanabildiğinin fark etmelerine yol açtığını göstermiştir. Ayrıca, bu araştırmada öğretmenler farklı disiplinlerle iş-birliği yapmanın önemini anlamışlardır. Posner'e (2004) göre okulun olanakları, eğitim politikaları, öğretmen bilgileri, inançları, tutumları ve öğrenci özellikleri programın nasıl uygulanacağını etkileyen önemli faktörlerdir. Programın uygulanması aşamasında öğretmenin program üzerindeki kontrol düzeyi program esnekliği bağlamında ele alınmaktadır. Jonker ve diğerlerinin (2020) program esnekliğinde rol oynayan süreçleri incelediği çalışmalarında; bağlamın, öğretmenin ve öğrencilerin program esnekliğini etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Aynı çalışmada öğretmenlerin esnek öğrenme ortamlarıyla ilgili pedagojik bilgi eksikliklerinin olduğu da belirtilmiştir.

Dünya'da program esnekliğine dair artan çalışmalara rağmen, Türkiye'de bu konuda yeterince araştırma bulunmamaktadır. Ayrıca, literatürde yabancı dil öğretimi ve yükseköğretim bağlamında program esnekliğinin araştırılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır (Dupuy ve Grosbois, 2020; Hill, 2006). Türkiye'de yapılan araştırmaların yetersiz olması ve program esnekliğinin önemi bu araştırmanın yapılma gerekçesini oluşturmaktadır. Bu araştırmada yükseköğretim yabancı dil öğretiminde program esnekliğine odaklanılmıştır. Araştırmada bir yükseköğretim kurumunda yabancı dil öğretim programının hazırlanması ve uygulanması

aşamalarında öğretim elemanlarının deneyimleriyle ilgili görüşleri incelenerek program esnekliğini nasıl sağladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amaç kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır: (i) Öğretim elemanları yükseköğretim yabancı dil öğretim programının hazırlanması sürecinde program esnekliğini sağlama konusunda neler yapmaktadır? (ii) Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretim programının etkinliklerine karar vermesinde hangi unsurlar etkili olmaktadır? (iii) Yabancı dil öğretiminde program esnekliğinin sağlanmasında öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlar nelerdir? (iv) Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde program esnekliğini sağlama yönündeki uygulamaları öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntem ve teknikleri temel alınarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda bireylerin deneyimlerini nasıl yorumladıkları ve anlamlandırdıkları, kelimeleri ve anlamları nasıl inşa ettikleri incelenmektedir (Merriam, 2009). Bu doğrultuda öğretim elemanlarının yabancı dil derslerinde esnek program uygulamaları ve deneyimlerinin onların görüşlerine dayanarak yorumlanması ve açıklanması amaçlandığından günlük deneyimlerin doğası ve anlamı hakkında daha derin bir anlayış kazandırmayı hedef alan olgu bilimi deseni tercih edilmiştir. Van Manen'e (2016) göre olgu bilim deseni bir olay ya da olguyla ilgili deneyimlerin anlamını sorgulama, betimleme ve yorumlama olarak da tanımlanmaktadır. Öğretim elemanlarının programı hazırlarken ve uygularken yaşadıkları deneyimleri ve karşılaştıkları zorlukları anlamak çalışmanın odağını oluşturmuştur.

Katılımcılar

Araştırma Türkiye'de bir devlet üniversitesinde 2022-2023 öğretim yılı güz döneminde yabancı diller bölümü hazırlık programında görev yapan yedi öğretim elemanının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Hazırlık programında 10 kişi görev yapmaktadır. Bütün öğretim elemanları öğretim programı tasarımı sürecinde yer almaktadır. Öğretim elemanlarının haftalık ders yükü yüz yüze olarak gerçekleştirilen 20 ders saatidir. Öğretim elemanları hazırlık programında bulunan A1 (başlangıç) A2 (temel) ve B1 (orta seviye öncesi) seviye gruplarında derse girmektedir. Çalışmaya katılan öğretim elemanları hazırlık sınıf koordinatörlüğü görevi bulunmaktadır. Bu görev, sınıfa ait ödev ve sınavların değerlendirilmesini kapsamaktadır. Ayrıca, sınıf koordinatörleri öğrencilerin öğrenme sürecinin izlenmesiyle ve sınıf dışı etkinliklerde sorumluluğa sahiptir.

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen ölçütler; katılımcıların yükseköğretimde yabancı diller bölümünde görev yapması, yabancı dil eğitimi lisans programından mezun olmaları ve yabancı dil öğretiminde en az beş yıllık bir deneyimi olmasıdır. Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde katılımcıların biri erkek altısı kadındır (n=7). Katılımcıların yaşları 30-55 arasında değişmektedir. Kıdemleri ise 6-30 yıl arasındadır. Buna göre altı yıl kıdeme sahip bir katılımcı, yaklaşık 15 yıl kıdeme sahip dört katılımcı ve kıdemi 25 yıl üzeri olan iki katılımcı bulunmaktadır. Katılımcıların kıdemleri incelendiğinde 2 katılımcının ortaöğretim deneyimi de bulunmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. *"Uyguladığınız eğitim programında değişiklik yapma ihtiyacı hissediyor musunuz? Bunun için neler yapıyorsunuz? Bu kararınızı hangi unsurlar etkiliyor?"*, *"Program üzerinde müdahaleniz varsa programın hangi boyutunda gerçekleşiyor?"*, *"Yabancı dil programında değişiklik yapma kararı aldığınızda ne tür zorluklarla karşılaşılıyorsunuz? Bu zorlukların üstesinden nasıl geliyorsunuz?"* soruları görüşme formunda yer alan sorulardan bazılarıdır. Görüşme soruları hazırlanırken; öncelikle konuyla ilgili literatür incelenmiş ve eğitim programları ve öğretim alanından iki öğretim üyesinin görüş ve önerileri alınmıştır. Uzmanların görüşleri ve önerileri doğrultusunda düzenlenen taslak sorular bir öğretim elemanına uygulanarak pilot uygulaması yapılmış ve görüşme sorularına son şekli verilmiştir. Görüşme formu öğretim elemanlarının yabancı dil öğretim programlarını hazırlama ve uygulama sürecindeki deneyimlerini belirlemeye yönelik dört açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada veriler odak grup görüşmesiyle elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi öğretim elemanlarıyla çevrimiçi toplantı yoluyla iki oturumda gerçekleştirilmiştir. İki oturumdan oluşan görüşme yaklaşık seksen dakika sürmüştür. Görüşme sırasında öğretim elemanlarının da rızası alınarak görüşmenin kaydı alınmış, daha sonra bu kayıtlardaki görüşler değiştirilmeden yazılı hale getirilmiştir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinde yazılı metinlerden, konuşmalardan ya da röportajlardan alıntılar seçilir ve bunlar standart kodlara dönüştürülür. Araştırmanın problemine yönelik oluşturulan kodlar sistematik bir şekilde sınıflandırıldıktan sonra, veriler

arasındaki ilişkiler keşfedilerek anlam oluşturulmaya çalışılır (Marvasti, 2004). Katılımcılardan sözlü olarak toplanan veriler kodlanmış, daha sonra anlam benzerliğine göre alt temalar altında birleştirilerek ana temalar oluşturulmuştur. Araştırma verilerine göre oluşturulan ana temalar: (a) yabancı dil öğretim programının hazırlanması sürecinde esneklik, (b) yabancı dil öğretim programının uygulanması sürecinde esneklik, (c) yabancı dil öğretiminde program esnekliğinin sağlanmasında karşılaşılan zorluklar, (d) yabancı dil öğretiminde esnek program uygulamalarının çıktılarıdır. İçerik analizinin son aşamasında veriler ışığında elde edilen temalar arasındaki ilişkiler belirlenerek bulgular açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca gizlilik ilkesi gereğince katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış bunun yerine Ö1, Ö2 (öğretim elemanı 1, öğretim elemanı 2) gibi tanımlamalar tercih edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen veriler iki yazar tarafından çözümlenerek sonuçlar karşılaştırılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Araştırmanın iç geçerliğini artırmak amacıyla odak grup görüşmesi sonrasında görüşlerin teyit edilmesi için elde edilen verilerin dokümanları katılımcıların incelemesine sunulmuştur. Görüşme sırasında katılımcıların kimliklerinin gizli tutulacağı, görüş ve fikirlerinin yalnızca bu araştırmada kullanılacağına dair güvence verilerek görüşlerini samimi bir şekilde ifade etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca içerik analizi yapılırken veriler her iki yazar tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra bu analizler karşılaştırılarak veriler birçok kez gözden geçirilmiştir. Araştırmanın dış geçerliği için veri toplama ve veri analizi süreçleri ayrıntılı açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için katılımcı görüşleri yorum yapılmadan aktarılmıştır ve elde edilen veriler tekrar incelenebilecek şekilde araştırmacılar tarafından muhafaza edilmektedir.

Araştırmacının / Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans ve doktora eğitimi almışlardır. Araştırmanın sorumlu yazarı İngilizce Öğretmenliği lisans diplomasına sahiptir ve bir devlet üniversitesinde İngilizce derslerini yürütmektedir. Sorumlu yazarın İngilizce öğretimi konusunda on üç yıllık deneyimi vardır ve bu durum verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında etkili olmuştur. İkinci yazar üniversitelerin eğitim fakültelerinde program geliştirme derslerini yürütmektedir. Her iki yazar da literatür tarama, veri toplama, verilerin çözümlenmesi ve çalışmanın raporlanması açısından çalışmaya eşit katkıda bulunmuştur. Bu araştırmada araştırmacıların rolleri odak grup görüşmesini yürütme, veri toplama aracını kullanarak araştırmanın verilerini toplama, toplanan verileri çözümlenerek sonuçları açıklamakla sınırlıdır.

Etik Konular

Görüşme formunun oluşturulmasının ardından Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Etik Komisyonundan görüşme formunun ve araştırmanın etik açıdan uygunluğuna yönelik onay ve uygulama yapabilmek konusunda izinler alınmıştır. Araştırmaya katılımda ise gönüllülük esas alınmıştır.

Bulgular

Bu araştırmada bir devlet üniversitesinin yabancı diller bölümünde İngilizce hazırlık öğretim programının hazırlanması sürecinde önemli aktörler olarak öğretim elemanlarıyla yapılan görüşmelerden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının program esnekliğini sağlarken neler deneyimledikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretim elemanlarının programı hazırlarken ve uygularken yaşadığı deneyimleri ve karşılaştığı sorunları anlamak çalışmanın odağını oluşturmuştur. Bu doğrultuda öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda elde edilen veriler analiz edilmiş, verilerin analizi sonucunda oluşan temalar ve alt temalar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Öğretim Elemanlarının Görüşleri Doğrultusunda Ortaya Çıkan Temalar ve Alt Temalar

Soru 1: Öğretim elemanları yükseköğretim yabancı dil öğretim programının hazırlanması sürecinde program esnekliğini sağlama konusunda neler yapmaktadır?	
<i>Tema</i>	<i>Alt temalar</i>
Yabancı dil öğretim programının hazırlanması sürecinde esneklik	Kararlara öğretim elemanlarının katılımı Kararlara öğrencilerin katılımı
Soru 2: Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretim programının etkinliklerine karar vermesinde hangi unsurlar etkili olmaktadır?	
<i>Tema</i>	<i>Alt temalar</i>
Yabancı dil öğretim programının uygulanması sürecinde esneklik	Öğrenci profili Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları Öğretim elemanlarının yeterlikleri ve tutumları
Soru 3: Yabancı dil öğretiminde program esnekliğinin sağlanmasında öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlar nelerdir?	
<i>Tema</i>	<i>Alt temalar</i>
Yabancı dil öğretiminde program esnekliğinin sağlanmasında karşılaşılan zorluklar	İş yükü Ders dışı etkinliklere katılımında isteksizlik
Soru 4: Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde program esnekliğini sağlama yönündeki uygulamaları öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkilemektedir?	
<i>Tema</i>	<i>Alt temalar</i>
Yabancı dil öğretiminde esnek program uygulamalarının çıktıları	Etkin katılım Özgüven

1. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Yabancı Dil Öğretim Programının Hazırlanması Sürecinde Esneklik Teması

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmanın ilk sorusu doğrultusunda öğretim elemanlarının yabancı dil öğretim programının hazırlanması sürecinde program esnekliğini nasıl sağladıklarına odaklanılmış yabancı ve bu süreçteki deneyimleri incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada yabancı dil öğretim programlarının hazırlanması sürecindeki kararlara öğretim elemanlarının ve öğrencilerin katılımının ne düzeyde olduğu araştırmaya katılan öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

Programın Hazırlık Sürecindeki Kararlara Öğretim Elemanlarının Katılımı. Öğretim elemanları yabancı dil programlarını hazırlarken yönetimden herhangi bir müdahale olmadan meslektaşlarıyla işbirliği yaptıklarını ve deneyimlerini paylaştıklarını ifade etmiştir. Bu konudaki görüşlerden bazıları şunlardır:

... bu konuda daha özgür olduğumuzu düşünüyorum. Çünkü yönetimden direkt olarak bize bir şey gelmiyor. Gönüllü katılım ile hocalarımla çalışma grupları belirleniyor ve tecrübelerimizi de işin içine katarak hocalar birbirine geri bildirim veriyor. Biz her sene bu programı bu anlamda yeniliyoruz ama öyle bize dayatılan bir program yok (Ö1).

Hocamızın dediği gibi planlı bir öğretim programı hazırlama çalışması var, hem de biz bunu özgür irademizle belirliyoruz (Ö2).

Programın Hazırlık Sürecindeki Kararlara Öğrencilerin Katılımı. Öğretim elemanları programın hazırlanmasında öğrenci katılımını nasıl sağladıkları ilgili görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

... Bize bir geri bildirim gelirse o görüş mutlaka toplantıda değerlendirilir. Bir hocamız onu paylaşınca biz bunu düşünüyoruz. ... mutlaka öğrencilerden ad soyad almadan yazılı bir şeyler mutlaka alırım. “Ne bekliyorsunuz, ne

yazmak istiyorsanız yazın. Dönemin sonunda da ne beklediğinizi ne bulduğunuzu yazın”. Önemli olan hani biz kendimizi geliştirmek için ne yapabiliriz (Ö1).

Yani öğrenci zaten günlük olarak ders işlerken bir kere onların deneyimlerinden, fikirlerinden yararlanıp bir şekillendirme yapıyoruz. Yaptığımız uyguladığımız programla ilgili bir de sene başında yapıyoruz. Öğrencilerin beklentisini bazen biliyorum. ... toplantılarda bunları tartışıyoruz ve yapmamız gereken değişikliklere de bu yönde karar veriyoruz. Öğrencilerin katılımı da bu yönde oluyor (Ö3).

Geçen sene işte hocamızın dediği gibi ben tezimin kapsamında yani resmi bir şekilde anket uygulayarak bunu yaptım ama dediğimiz gibi sadece biraz spontane gelişen ya da işte bireysel sınıf bazında gelişen şeyler bunlar. Hatta yazın toplantılarımızda sınıf temsilcileri seçme kararı aldık. Her sınıfta mutlaka birer kişiyle işte ayda bir olabilir. Öğrencilerle bir araya gelelim, onlardan fikir alalım, nasıl gidiyor, sıkıntı var mı? şeklinde... Herhalde bu sene uygulamaya başlayacağız diye tahmin ediyorum (Ö4).

Biz aslında bunu ilk 2017-2018 de yaptık. Böyle kendimiz sorular hazırlayarak Google Drive üzerinden öğrencilere sormuştuk. 128 öğrenciden de geri dönüt almıştık. Hepsi o senenin nasıl geçtiğine dair ya da işte nerelerde eksik bulduklarını, nereleri beğendiklerine dair görüşlerini bildirmişlerdi (Ö5).

Öğretim elemanlarının görüşleri incelendiğinde yabancı dil öğretim programının hazırlanması aşamasında onların işbirliği içindeki çalışmaları, görüşleri ve deneyimleri programın biçimlenmesinde etkili olmaktadır. Diğer yandan öğretim elemanları süreçte öğrencilerin beklentilerini, görüşlerini dikkate alarak bunları programa yansıtıklarını ifade etmişlerdir. Bu konudaki bulgulardan hareketle öğretim elemanlarının yabancı dil öğretim programlarını geliştirirken karar verme süreçlerine öğrenci katılımını dolaylı da olsa destekledikleri söylenebilir.

2. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Yabancı Dil Öğretim Programının Uygulanması Sürecinde Esneklik Teması

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmanın ikinci sorusu öğretim elemanlarının yabancı dil öğretim programının etkinliklerine karar vermesinde hangi unsurların etkili olduğuyla ilgilidir. Bu bağlamda öğretim elemanlarına yabancı dil programının etkinliklerini planlarken ve uygularken herhangi bir değişiklik yapma veya düzenleme kararı aldıklarında bu kararı hangi unsurların etkilediği sorulmuştur. Bu konuyla ilgili görüşler öğrenci profili (özellikleri), öğrenci ilgi ve ihtiyaçları, öğretim elemanının yeterlikleri ve tutumları temaları altında sunulmuştur.

Öğrenci Profili. Bir öğretim elemanı öğrenci profilinin, öğretim içeriğinin ve etkinliklerinin seçimini etkilediğini ifade etmiştir.

Öğrenci grubu da çok etkiliyor. Mesela benim bir sene hazırlıktaki sınıfta 20 öğrencinin 3 tanesi kız, 17 tanesi erkekti ve kızlar böyle içine kapanıktı. Erkeklerde tam tersi. Yani orada dengeyi kurmak için ortak nokta yakalanması gerekiyordu. Bazı gruplar çok içine kapanık oluyor, sessiz oluyor. Onları biraz hareketlendirmek için ayağa kaldırırdım işte şu aktiviteyi ayakta yapın (Ö6).

Bizim programımız isteğe bağlı bir program. Şimdi biz çok şey yapmak istiyoruz. Evet, keşke bütün beceriler ayrı ayrı olsaydı. Ama gelen öğrenci profilini de yine göz önünde bulundurmamız da gerekiyor. Sadece şunu merak ediyorum, yani elimizde gerçekten çok sayıda hocamız olsa, bütün becerileri ayırsak, hepsinin ayrı kitabı olsa, acaba öğrenciler bu tempoya ayak uydurabilecek mi? Açıkçası bunu merak ediyorum. Çünkü çalışmaya çok alışkın öğrenciler değiller. Hani şu an sadece tek ders üzerinden giderken bile bazı teklimler yaşıyoruz süreç içerisinde. Bilmiyorum, belki de monotonlaşıyor mu, bir yerden sonra onlar için o da tartışılır. Ben yani o noktada biraz kararsızım. İş yükü meselesine tamam katılıyorum zaten. Gerçekten o noktada çok haklılar, böyledir. Yani öğrenci profilinin de bu durumu hafiften etkilediğini düşünüyorum (Ö4).

Öğrencilerin İlgi ve İhtiyaçları. Yabancı dil öğretim programının uygulanması sürecinde bazı öğretim elemanları öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğretim etkinliklerinde değişiklik yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda öğretim elemanlarının görüşleri şöyledir:

Bir seneki sınıfımız çok renkli bir sınıftı. Kendileri aktivite bulup getiriyordu. Yani konuyla ilgili “hocam şunu buldum lütfen şunu yapalım, sınıfta” diye yani öğrenciler o derece seviyorlardı (Ö6).

Yani derste öğrencinin ihtiyaç duyduğu bir konu oluyor. Onunla ilgili farklı sitelerden kısa videolar bulabiliyoruz, speaking olabiliyor. Yeni bir dilbilgisi veya başka bir şey olabilir. Değişik kitapta geçmeyen ama hani bilse de iyi olur diye düşündüğümüz dersin 15 dakikasında hareket katacak bir şeyler izletip, ardından kısa bir quiz gibi soruları oluyor. Biraz beğenirsek birbirimize tavsiye ediyoruz (Ö7).

Ya mesela kitabın ekstra alıştırması var, işte iletişim desteklemek adına. Orada bazen, yani gerçekten o kâğıdın fotokopisini çekip sınıfa dağıtmak bazen bana çok şey geliyor. Yani klasik geliyor. Ben mesela onu mümkün olduğunca işte Google dokümanlar olsun ya da işte bir sürü uygulamalarımız var. Online kullanabileceğimiz Kahoot’a aktarıyorum ya da Bamboozle’a aktarıyorum mesela, öyle bir sınıf içi oyuna çevirmeye çalışıyorum. Kağıt üzerinde yapmaktansa grup oyunlarını online çevirmek çok daha eğlenceli olabiliyor. Hani bunu da istiyorlar, bekliyorlar (Ö4).

Öğretim Elemanının Yeterlikleri ve Tutumları. Araştırmaya katılan bazı öğretim elemanları da kendi bilgi, beceri ve tutumlarının öğretim sürecinde programın uygulanma biçimini etkilediğini ifade etmiştir. Bu konudaki görüşler şöyledir:

Tamamen materyalleri de tasarlarken de uygularken de yine kendi bilgi becerilerinizi işin içine katıyorsunuz. Etkinlikleri kendiniz hazırlıyorsunuz (Ö5).

Sonuç olarak yabancı dil öğretim programlarının etkinliklerinin planlanmasında ve uygulanmasında etkili olan unsurlar özetlenecek olursa; öğrenci profilinin, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının, öğretim elemanının benimsediği öğretim yaklaşımı, bilgi ve becerileri, tutumunun etkili olduğu söylenebilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Yabancı Dil Öğretiminde Program Esnekliğinin Sağlanmasında Karşılaşılan Zorluklar Teması

Araştırmanın üçüncü sorusunda yabancı dil öğretiminde program esnekliğinin sağlanmasında öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlar ele alınmıştır (bkz. Tablo 2). Bu bağlamda öğretim elemanlarının ders içi ve ders dışı etkinlikleri uygularken yaşadığı veya karşılaştıkları zorluklar incelenmiştir. Bu konudaki görüşler iş yükü ve ders dışı etkinliklere öğrenci katılımı başlıklarında ele alınmıştır.

İş Yükü. Akademik personelin yeterli sayıda olmamasının ve iş yükünün bu nedenle artmasının daha fazla etkinlik planlama ve mesleki gelişim konusunda öğretim elemanlarını kısıtlayıcı bir etkisi olduğu görülmektedir. Bu konuda öğretim elemanlarının görüşleri şöyledir:

Ben yazma dersine giriyordum ve bunu çok severek yapıyordum. Öğrenci ne kadar yazarsa o kadar iyi aslında. Her birimizin dört sınıfı vardı. Bunun üstüne benim main course derslerim vardı, sınıf koordinatörlüğüm vardı, şu vardı bu vardı. Yani hocalarımız bir hocalık ders yapmıyor. O anlamda ben o derslerin devam etmesini isterdim. Konuşma derslerimizin mutlaka olması gerektiğini düşünüyorum. Hepimiz böyle düşünüyoruz. Onlar mesela iptal edildi, hepimiz main course'a döndük. Evet, iş yükü artıyor o zaman ve hocalar arasında da böyle bir aslında hiç amaç ya da duygularımız o değilken böyle bir yük oluşuyor. Bence çok etkileyen şurada beş tane on tane hoca daha fazla olsaydı ve kalite çok daha fazla artardı. Yani o öğrencilerimize yapabileceğimiz şeyler bağlamında söylüyorum (Ö1).

Yani dil eğitimi açısından hocaya geniş alan verme. Çünkü dil statik değil, dinamik ve karşımızdakiler hepsi gençler ve onlarla iletişim kurabilirsek onların isteklerini yakalayabiliriz. Yani güncel tutmalıyız kendimizi, öğrencilerle iletişimi yakalayabilmek için dildeki gelişimi takip edebilmeliyiz. Yani bizim hani ders dışına gerçekten çok zaman ayırmamız gerekiyor. O ders saatlerimiz dersimiz artınca da gerçekten ayırdığımız zaman azalıyor (Ö6).

Ders Dışı Etkinliklere Katılımda İsteksizlik. Öğretim elemanlarından bazıları da öğrencilerin istek ve motivasyonlarının düşük olduğu durumlarda bazı etkinliklerin gerçekleştirilmesinde zorlandıklarını ifade etmişlerdir:

Ders dışında mesela bu Oxford Readers Academy'nin film yarışması vardı. Film yani, Öğrencileri zorlamak gerekiyor. Bu bir dönem not ortalamalarına etki etti. Öyle bir zorlamada bulunduk. Sonra o filmler çekilirken hafta sonu ben yanlarında dikildim böyle. Sınıfta da işte mecburen geleceksiniz gibi şeyler yaptım. Kitaplarının parasının yarısını verdim. Böyle illa ki bir itekleme... Bir yerden sonra da yani artık... Katılmak isteyen katılır, katılmak istemeyen katılmaz diye düşünüyorsun bu kadar çok. Hani o kadar motive etmen gerekiyor ki özel olarak (Ö3).

Ödül bekleniyor, yeni gelen öğrencilerde ben onu çok gözlemliyorum. Her yaptığının karşılığı olarak biz bir puan verelim, bir şey verelim. Yani bunu da bunun için yapmayın diyorum. Sırf kendimize katkı olsun bazı şeyler, ama yok yani. O yaptığımız şey eğer değerlendirme kriterinde bir yüzdesi olsaydı onlar çok farklı olurdu (Ö4).

Mutlaka etkisi oluyor ama ben vazgeçmiyorum kendi adıma. Whatsapp'tan sürekli onları rahatsız ediyorum. Kelime gönderiyorum. Soru soruyorum, edmodo hesap açıyorum. Dönem başında oradan quizler yapıyorum. İnanın bir iki öğrenci katılıyor. Hani ilk başlarda katılım iyi oluyor ama sonrasında o bir iki öğrenci bile yeter yapacak bir şey yok. Ben yine de yayınlamaya devam ediyorum. Bizim programımızda da yani hazırlıkta işte "edmodo kullanımı zorunludur" ya da işte "whatsapp'tan şunu yapın" gibi bir şey yok (Ö5).

Öğretim elemanlarının yabancı dil öğretim programını uygulama sürecinde karşılaştıkları zorluklara ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; iş yükünün fazla olması, bunun yanı sıra öğrencilerin ders dışı ve notlandırılmayan etkinliklere katılma konusunda isteksiz olmaları yer almaktadır.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Yabancı Dil Öğretiminde Esnek Program Uygulamalarının Çıktıları Teması

Tablo 2'de görüldüğü üzere araştırmanın dördüncü sorusu öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde program esnekliğini sağlama yönündeki uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Bu

kapsamda araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yabancı dil hazırlık programında uyguladıkları etkinlikler sonrasında öğrenme ve öğretme sürecinde neler deneyimledikleri sorulmuştur.

Etkin Katılım. Bazı öğretim elemanları uyguladığı etkinliklerin öğrencilerin sürece daha aktif bir şekilde katılmasını sağladığını, öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarının olumlu yönde etkilendiğini ve kendi öğrenme sorumluluklarını almaya teşvik ettiğini belirtmiştir. Bu konuda iki öğretim elemanının görüşleri uyguladıkları etkinliklerin öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu almalarında ve derse hazırlıklı gelmelerinde etkili olduğu yönündedir:

Bir örnek vereceğim. Ters yüz öğrenme kapsamında öğrenciler haftalık okuması gereken bölümleri okuyup gelip onlar derse geldiklerinde ben sadece onlara beş soru soruyordum ve böylelikle chapter by chapter bir reading okumuş ve özetlemiş olmuştuk. O şekilde de katılım çok etkin oluyor gerçekten çünkü çalışarak geliyorlar ve sorumluluk alıyorlar (Ö5).

Ben oyun oynuyorum ve birçok aldığım geridönüt şöyle “bugüne kadar bana bu kadar eğlenceli İngilizce öğretilseydi ben öğrenirdim.” Yani ben inanılmaz derecede oyun ve uygulamaların efektif olduğunu düşünüyorum öğrenci kaygı ve motivasyonunu etkileme kısmında... O şekilde de katılım çok etkin oluyor gerçekten çünkü çalışarak geliyorlar ve sorumluluk alıyorlar bu şekilde (Ö1).

İki öğretim elemanı da öğrenmeleri gerçek yaşamla ilintilendirdiklerini ve böylece öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımlarını sağladıklarını ifade etmişlerdir:

Benim uyguladığım bir şey var mesela okuduğumuz kitapta olaylar ya gerçeğe dayanıyor. Bazı hikâyelerde ya da gerçek yerlere dayanıyor. Ders anında hemen internetten okuduğumuz şeyi destekleyecek türde bir araştırma yapıp projeksiyonla öğrencilerle onları paylaşıyorduk. Gerçek miymiş olay, işte hani ne kadar kısmı gerçek, onları paylaşıyorduk ki bir süre sonra kendileri bulup getirmeye başladı. Şu derste şundan bahsetmiştik işte şöyle, şöyleymiş diye onları sınıfta arkadaşlarına gösteriyordu. Dersimiz yetmiyorsa araları kullanıyorduk (Ö6).

Olabilirdi kadarıyla [iletişimin] gerçek olmasına çalışıyorum. Gerçek hayatta nasıl iletişim kuruyorlarsa grup içerisinde ya da ikili çalışmalar içerisinde şu konuyla ilgili konuşun ve şu sorular var diyerek onları orada özgür bırakıyoruz ve o konular hakkında konuşabildikleri derecede konuşuyorlar. Zaten oraya pek de müdahale etmiyoruz. O anda o iletişim nasıl gerçekleşiyor? Sadece dışarıdan gözlemliyoruz (Ö3).

Özgüven. Araştırmaya katılan öğretim elemanlarından bazıları da derste veya dönem sonunda uyguladıkları etkinliklerin öğrencilerinin özgüvenini artırdığı yönünde görüş bildirmiştir:

Bir öğrencimiz vardı. Bu çocuk kültürel yönden, sosyal yönden çok aktif bir öğrenci değildi. O sınıfta sene sonunda kendisinin çok değiştiğini ifade etti. Müzik zevkünden tutun da, özellikle dil öğrenme... bir programda seçilmiş ve her ilden üniversitelerden yurtdışına giden öğrencilerden biriydi. Öğrencinin çok fazla özgüveni gelmişti kendine. O deneyimlerini dönünce bizlerle paylaşmıştı. Yani buranın kendisine güven sağladığını söyledi (Ö6).

Yabancı dil öğretim programını uygulama sürecindeki deneyimler genel olarak değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının esnek öğrenme ortamları oluşturduğu ve böyle ortamların öğrencilerin etkinliklere katılımını, öğrenme motivasyonunu, öğrenme sorumluluğunu ve özgüvenini artırdığı görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada yabancı dil öğretim programının hazırlanmasında ve uygulanmasında öğretim elemanlarının deneyimleri, onların görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve program esnekliğini nasıl sağladıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretim elemanlarının programı hazırlama aşamasında sistematik olmasa da öğrenci görüşlerine başvurarak katılımlarını bir ölçüde destekledikleri, yabancı dil öğretiminde öğrencilerine esnek öğrenme ortamları oluşturabildikleri; bu sayede öğrencilerin derse katılımının, öğrenme motivasyonunun ve özgüveninin bir nebze arttığı; ancak öğretim elemanlarının iş yükü ve okul dışı etkinlikler konusunda birtakım zorluklarla karşılaştıkları belirlenmiştir.

Öğretim programının esnekliği; içeriğin ve hedeflerin nasıl düzenlendiği bunun yanı sıra öğretmenin ve öğrencinin etkinlikleri seçme düzeyi ile ilgilidir (Jackson, 2019). Hill (2006) öğretmenlerin öğrencilerle iş birliği içinde çalışması gerektiğini, bazı kararların öğrenci derse başlamadan önce tartışılmaya açık olması gerektiğini ve öğrenci ihtiyaçları karşılamak için değişikliğe izin verme konusunda esnek olunması gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca esnek bir program, öğrencilerin ihtiyaç ve yeteneklerine uyarlanabilir, gereksinimlere cevap verebilir olmalıdır (Jonker, ve diğerleri, 2020). Dolayısıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerine karar verme ve değerlendirmeye süreçlerine dâhil edilmesi yabancı dil öğrenmede öğrenci özerkliğini desteklemektedir (Gömlüksiz ve Bozpolat, 2012). Araştırmada ilk olarak öğretim elemanlarının yükseköğretim yabancı dil öğretim programının hazırlanması sürecinde program esnekliğini sağlama konusunda neler yaptığına odaklanılmıştır. Bu bağlamda araştırmada bir devlet üniversitesinin yükseköğretim hazırlık İngilizce öğretim programlarının hazırlanması sürecindeki kararlara öğretim elemanlarının ve öğrencilerin katılımının nasıl sağlandığı incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; öğretim elemanları programlarını meslektaşlarıyla işbirliği içinde oluşturmakta, bunun yanı sıra her ne kadar sistemli bir şekilde olmasa da öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini programa yansıtılmaktadırlar. Programlar

hazırlanırken yönetimden herhangi bir müdahaleyle karşılaşılması, dolaylı bir şekilde de olsa program hazırlama süreçlerinde öğrenci katılımına yer verilmesi öğretim elemanlarında esnek program anlayışının olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda öğretim elemanlarının yabancı dil öğretim programının etkinliklerine karar vermesinde hangi unsurların etkili olduğu incelenmiştir. Araştırmada öğretim elemanları yabancı dil öğretim programını uygulama sürecinde etkinliklerle ilgili kararlar üzerinde öğrenci profiline, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının etkili olduğunu belirtmişlerdir. Esnek öğretimin amacı, öğrenenlerin kişisel özellikleri, öğrenme stilleri, öğrenme ihtiyaç ve beklentilerine göre öğrenme yaşantılarının düzenlenmesidir (Nikolova ve Collise, 1998). Bu konudaki öğretim elemanlarının görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde; süreçte farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden, farklı öğretim teknolojilerinden yararlanmadaki temel motivasyonun aslında öğrenci öğrenmelerini desteklemek ve daha fazla öğrenciye erişebilmek olduğu söylenebilir ki bir öğretim programının daha fazla öğrenciye yarar sağlaması için öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerekmektedir (Rao ve Meo, 2016). Hill (2006) öğrencilerin farklı öğrenme stillerine göre farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin yanı sıra farklı öğretim materyallerinin kullanılmasının da öğrenci öğrenmelerini destekleyeceğini ifade etmiştir. Ayrıca araştırmalar öğrencilerin öğrenme stillerine ve bireysel farklılıklarına göre yapılan öğretimin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını karşıladığından akademik başarılarını da olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Şan ve Çoban, 2021; Baş ve Beyhan, 2013). Li ve Wong (2018) öğrenci seçimine dayanan esnek öğrenmenin, eğitim kalitesini artırmanın ve çok çeşitli öğrenci ihtiyaçlarını karşılamının anahtarlarından biri olarak kabul edildiğini ifade etmiştir. Böylelikle araştırma bulgularının literatürle örtüştüğü söylenebilir. Bu konuya ilişkin araştırmanın bir diğer bulgusu da öğretim elemanlarının öğretim yaklaşımlarını, beceri ve tutumlarını öğretim etkinliklerine yansıttıklarıdır. Bu nedenle etkinliklerle ilgili kararlarda öğretim elemanının benimsediği öğretim yaklaşımı ve stratejileri de etkili olabilmektedir (Posner, 2004). Bu durumun nedeni olarak öğretim elemanlarının program içeriğine ve etkinliklerine karar verme konusunda özerk olmaları gösterilebilir. Araştırmanın bu sonucuyla örtüşmeyen bir durum Özenici ve Arslan'ın çalışmasında yer almaktadır. Özenici ve Arslan'ın (2017) yabancı diller yüksek okulunda görev yapan öğretim elemanlarının katılımıyla gerçekleştirdiği çalışmada öğretim elemanlarının sınıf içi öğretimde teknik ve stratejileri seçme ve kullanma konusunda kendilerini özgür hissetmedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar bu durumun öğretim programlarının ilgili bölümün yönetim kurulu tarafından hazırlanması ve öğretim elemanlarının da bu programı uygulamak zorunda kalmasının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sonuç öğretim elemanlarının özerk olmadıklarını, bu yönüyle bu araştırmadan farklılaştığını göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusu yabancı dil öğretiminde program esnekliğinin sağlanmasında öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlara odaklanmıştır. Bu konuda öğretim elemanları öğretim programlarının hazırlanması ve uygulanması aşamasındaki kararlarda dolaylı da olsa öğrenci katılımına yer vermiş olsalar dahi programları uygulama sürecinde birtakım zorluklarla karşılaştıklarını da belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının karşılaştığı zorluklar program esnekliğini artırmada engelleyici faktörler olarak ele alınabilir. Öğretim elemanlarının karşılaştığı zorluklardan birisi, dört temel dil becerisini kazandırmada bazı öğretim etkinliklerinin tam anlamıyla uygulanabilmesi için yeterli sayıda öğretim elemanının olmamasıdır. Personel sayısının yetersizliği öğretim elemanlarının iş yükünü de artırmaktadır. Bu nedenle bu durum öğretim elemanlarına göre hem dört temel dil becerisini kazandırmada bazı öğretim etkinliklerinin uygulanmasını zorlaştırmakta hem de kendi mesleki gelişimleri açısından verimi düşürmektedir. Öğretim elemanlarının karşılaştığı bir diğer zorluk ise öğrencilerin ders dışı etkinliklere yeterli katılımının sağlanamamasıdır. Yabancı dil öğretiminde öğretim elemanları öğrenmenin daha geniş bir zaman ve ortama yayılmasını sağlamak ve öğrencilerin öğrenmelerini ders dışı etkinliklerle desteklemek için etkinlikler düzenlediklerini belirtmişlerdir. Ancak öğretim elemanlarına göre öğrencilerin ders dışı öğretim etkinliklerine katılım oranları beklenen düzeyde olmamıştır. Öğretim elemanları bu durumun nedeninin öğrencilerin etkinlik sonrasında not ya da herhangi bir ödül sistemiyle değerlendirilmemesi olduğunu düşünmektedir. Bu konuda Ergür (2002) başarı notlarının dışsal kaynaklı bir motivasyon aracı olduğunu, öğretmenlerin ve eğitim sistemlerinin bu kaynağa yöneldiğini ifade etmiştir. Akbaba (2006) ise okullardaki bu not sisteminin öğrencileri 'not için çalışmak' gibi bir tutuma ittiğini ifade etmiştir. Diğer yandan Taylor (2010) esnek öğrenmenin öğrencilere öz yönetim ve bağımsızlık hususunda daha fazla sorumluluk yüklediğini, bu nedenle öğrencilerin esnek öğrenme ortamına hazır bulunuşluğunun da ele alınması gereken önemli bir konu olduğunu ifade etmiştir. Nakata da (2010) öz düzenlemeli dil öğrenme sürecinde öğretmenlerin öğrenci özerkliğini teşvik etmede benimsedikleri pedagojik yaklaşıma karşı duyarlı olmaları ve öğrencilerin hazır olma durumlarını dikkate almaları gerektiğini belirtmiştir. Dolayısıyla dil öğreniminde öğrencilerin öğrenme süreçlerine dâhil olmasını ve öğrenme sorumluluğunu desteklemek için kademeli bir şekilde öğrenci özerkliğini artıracak süreçlere ve etkinliklere yer verilmelidir (Little, 2007; Myers, 1990).

Esnek öğrenme ortamlarında öğretmenin kolaylaştırıcı rolüne vurgu yapılmaktadır (Hill, 2006; Myers, 1990). Jonker ve diğerleri (2020) öğretim programının esnekliğinin sağlanması yönünde öğretmenin teşvik edici ya da engelleyici rolünün olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmada yabancı dil öğretim programının uygulanma süreci değerlendirildiğinde öğretim elemanlarının esnek öğrenmeyi teşvik edici rollerinin olduğu söylenebilir. Çünkü bu

konudaki görüşler öğretim elemanlarının öğrencilerinin daha rahat hareket edebilecekleri, kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri, ihtiyaç ve ilgilerine göre etkinlikler getirebilecekleri, birbirleriyle iletişim kurabilecekleri esnek öğrenme ortamları oluşturduklarına işaret etmektedir (Casey ve Wilson, 2005; Hill, 2006). Araştırmanın dördüncü sorusunda öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde program esnekliğini sağlama yönündeki bu uygulamalarının öğrenme-öğretme sürecini nasıl etkilediği değerlendirilmiştir. Bu bağlamda öğretim elemanlarının yabancı dil öğretiminde programı uygularken sağladığı esnek öğrenme ortamlarının öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını, öğrenme motivasyonunu, öğrenme sorumluluğunu ve özgüvenini artırdığı yönünde görüşler yer almaktadır. Öğrenci katılımı başarılı bir dil öğrenimi için de gerekli görülmektedir (Zhang, 2022). Çünkü esnek program; daha katı, önceden belirlenmiş içerik odaklı yaklaşımlardan daha derin öğrenme olanakları sağlamaktadır (Jackson, 2019).

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde; araştırmaya katılan öğretim elemanlarının yabancı dil programının geliştirilmesi sürecine dolaylı da olsa öğrenci katılımını sağlamaları, gerektiğinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme etkinliklerinde değişiklikler yapmaları, öğrenci katılımını destekleyici ve öğrencilerin kendilerini daha rahat ifade edebilecekleri öğrenme ortamları sunmaları, bunların yanı sıra öğrenci öğrenmelerini ders dışı etkinliklerle desteklemek istemeleri onların esnek program anlayışına sahip olduklarını göstermektedir denilebilir. Ayrıca öğretim elemanları yabancı dil öğretim programında öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini karşılamak için yapılan esneklik uygulamaları öğrencilerin etkinliklere katılımını, öğrenme motivasyonunu, öğrenme sorumluluğunu ve özgüvenini artırdığını öne sürmektedirler. Ancak öğretim elemanları ders dışı etkinliklere öğrenci katılımının beklenen düzeyde olmadığını da ifade etmişlerdir. Son olarak öğretim elemanlarının iş yükü ve öğrencilerin ders dışı etkinliklerde öğrenme sorumluluğuna ve öğrenen özerkliğine yeterince sahip olmaması yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) kazandırılmasında bazı etkinliklerin beklenen düzeyde uygulanamamasına neden olmaktadır. Bu anlamda, temel olarak öğrencilerin öğrenen özerkliklerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak bu çalışma Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin yabancı diller bölümündeki öğretim elemanlarıyla sınırlı olduğundan sonuçlar genellenemez. Bununla birlikte İngilizce dışında diğer yabancı dil eğitimi veren bölümlerde ve farklı öğretim kademelerinde yabancı dil programlarında esnek program uygulamaları araştırılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir. Yabancı dil öğretmenleri, eğitim bilimleri alanında farklı uzmanlarla bir araya gelip öğrenciler için öğrenme fırsatları yaratabilir (Czerkowski ve Berti, 2020). Bu işbirliğinin, yabancı dilin öğretimine ve öğrencilerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunabileceği düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak bu araştırmayı etkileyebilecek mali ya da mali olmayan herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak bu araştırma ile ilgili herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 2311/2022 tarihli ve E-54674167-050.01.04-137089 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Effects of learning styles based instruction on academic achievement, retention level and attitudes towards English course. *Ankara University, Journal of Educational Sciences*, 46(2), 133-158. doi: 10.1501/Egifak_0000001298
- Casey, J., & Wilson, P. (2005). A practical guide to providing flexible learning in further and higher education. *Quality Assurance Agency for Higher Education Scotland, Glasgow. Available online at: http://www.enhancementthemes.ac.uk/documents/flexibleDelivery/FD_Flexible_Learning_JCaseyFINALWE B.pdf [accessed 15 November 2010].*
- Collis, B., & Moonen, J. (2001). *Flexible learning in a digital world : experiences and expectations*. London: Kogan Page.
- Czerkowski, B., & Berti, M. (2020). Language learning in the 21st century: current status and future directions. In B. Dupuy & M. Grosbois (Eds). *Language learning and professionalization in higher education: pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century* (pp. 11-35). Research-publishing.net.
- Doyle, T. (2011). *Learner centered teaching: Putting the research on learning into practice*. VA: Stylus Publishing.
- Dupuy, B., & Grosbois, M. (2020). *Language learning and professionalization in higher education: pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century*. Research-publishing.net.
- Ergür, D. O. (2002). Yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları. *Eğitim ve Bilim* 27(126), 38-42.
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
- Hill, J. R. (2006). Flexible learning environments: Leveraging the affordances of flexible delivery and flexible learning. *Innovative Higher Education*, 31(3), 187-197. doi: 10.1007/s10755-006-9016-6
- Jackson, J. (2019). *Balancing prescriptiveness and flexibility in the school curriculum*. Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/nswcurriculumreview/4>
- Jonker, H., März, V., & Voogt, J. (2020). Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 68-84. doi: 10.14742/ajet.4926
- Labetoulle, A. (2020). Questioning the notion of ‘professionalisation’: LANSOD contexts and the specific case of a musicology undergraduate programme. In B. Dupuy & M. Grosbois (Eds). *Language learning and professionalization in higher education: pathways to preparing learners and teachers in/for the 21st century* (pp. 71-98). Research-publishing.net.
- Li, K. C., & Wong B. Y. Y. (2018). Revisiting the definitions and implementation of flexible learning. In K. Li, K. Yuen & B. Wong (Eds.), *Innovations in open and flexible education* (pp. 3-13). Singapore: Springer.
- Liew, J., & McTigue, E. (2010). Educating the whole child: The role of social and emotional development in achievement and school success. In L. E., Kattington (Eds). *Handbook of Curriculum Development*. Eds., New York: Nova Science Publishers
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Manke, M. P. (1997). *Classroom power relations: Understanding student-teacher interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Marvasti, A. B. (2004). *Qualitative research in sociology*. London: SAGE Publication.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Moore, K. D. (2015). *Effective instructional strategies : from theory to practice*. Los Angeles :Sage Publications.
- Myers, C. (1990). Sharing the power: Facilitating learner independence in the adult ESL classroom. *TESL Canada Journal*, 8(1), 77-86.
- Nakata, Y. (2010). Towards a framework for self-regulated language-learning. *TESL Canada Journal*, 27(2), 1-10. Retrieved from <http://www.teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/1047>. Doi: 10.18806/tesl.v27i2.1047

- Nikolova, I., & Collis, B. (1998). Flexible learning and design of instruction. *British Journal of Educational Technology*, 29, 1, 59–72.
- Ornstein, A.C., & Hunkins, F. P. (2017). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Toronto: Pearson.
- Özenici, S. ve Arslan, A. (2017). Perceptions and views of language instructors over teachers' autonomy. *The Journal of International Education Science*, 4(12), 297-305.
- Pacheco, E., & Soares, L. (2019). *Curriculum Flexibility -The Power Of Geography in Primary And Secondary Education*. (Paper Presentation). II. International Congress on Geographical Education (ICGE/UCEK-2019), Eskişehir, Turkey
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill, Inc.
- Rao, K., & Meo, G. (2016). Using universal design for learning to design standards-based lessons. *SAGE Open*, 6(4), 1–12.
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Şan, İ. ve Türegün Çoban, B. (2021). Farklılaştırılmış öğretimin İngilizce dersinde akademik başarıya etkisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 11(1), 184-191.
- Taylor, P. G. (2000). Changing expectations: Preparing students for flexible learning. *International Journal for Academic Development*, 5(2), 107-115.
- Tucker, R., & Morris, G. (2011). Anytime, anywhere, anyplace: Articulating the meaning of flexible delivery in built environment education. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 904–915.
- Van Manen, M. V. (2016). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Routledge.
- Weimer, M. (2002). *Learner centered teaching: Five key changes to practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Wiles, J., & Bondi, J. (2014). *Curriculum Development: A Guide to Practice with Enhanced Pearson eText* (9th Edition) Allyn & Bacon Educational Leadership Series.
- Zhang, Z. (2022). Learner engagement and language learning: a narrative inquiry of a successful language learner. *The Language Learning Journal*, 50(3), 378-392. doi: 10.1080/09571736.2020.1786712

Bilişsel Esneklik ile Sınav Kaygısı Arasındaki İlişkide Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü*

Nurullah Türkcan¹ ve Mehmet Ali Yıldız**²

Öz

Bu çalışmada lise öğrencilerinde bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılığının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis ilindeki çeşitli liselerde 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören 222'si kız (% 55.2) ve 180'i erkek (% 44.2) olmak üzere toplam 402 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya 14-20 yaş aralığında, yaş ortalaması 16.9, $S_y = .84$ olan öğrenciler katılmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler; Bilişsel Esneklik Ölçeği, Akademik Dayanıklılık Ölçeği, Westside Sınav Kaygısı Ölçeği ve araştırmacılar tarafından oluşturulan Kişisel Bilgi Formu ile toplanmıştır. Çalışmanın verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistikler, Pearson Korelasyon Analizi, Sıradan En Küçük Kareler Regresyona dayalı aracılık analizi ve Bootstrap Yöntemi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, bilişsel esneklik ile akademik dayanıklılık arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sınav kaygısı ile bilişsel esneklik ve akademik dayanıklılık arasında ise olumsuz yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aracılık analizi sonucuna göre ise bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolünün anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuçları alan yazın çerçevesinde tartışılmış, yorumlanmış ve ilgili çalışmacılara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Sınav kaygısı
Bilişsel esneklik
Akademik dayanıklılık
Ergenler

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
09 Eylül 2023
Kabul Tarihi
06 Şubat 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

The Mediating Role of Academic Resilience in the Relationship between Cognitive Flexibility and Test Anxiety*

Abstract

The aim of this study was to examine the mediating role of academic resilience in the relationship between cognitive flexibility and test anxiety in high school students. The study group consisted of a total of 402 students, 222 females (55.2%) and 180 males (44.2%), studying in different high schools in the province of Kilis during the academic year 2021-2022. Students aged between 14 and 20 years participated in the study, with a mean age of 16.9, $SD = .84$. Data for the study were collected using the Cognitive Flexibility Scale, the Academic Resilience Scale, the Westside Test Anxiety Scale, and a personal information form. Descriptive statistics, Pearson correlation analysis, mediation analysis based on ordinary least squares regression and bootstrap method were used to analyze the data of the study. Based on the results obtained from the study, a significant positive relationship was found between cognitive flexibility and academic resilience. A significant negative relationship was found between test anxiety and cognitive flexibility and academic resilience. The mediation analysis results concluded that the mediating role of academic resilience in the relationship between cognitive flexibility and test anxiety was significant. The results of the study were discussed and interpreted within the framework of the literature and suggestions were presented to the relevant researchers.

Keywords

Test anxiety
Cognitive flexibility
Academic resilience
Adolescents

Article Info


Received
September 09, 2023
Accepted
February 06, 2024
Article Type
Research Paper

Atf: Türkcan, N. ve Yıldız, M. A. (2024). Bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(1), 30-49. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1356826>

*Bu araştırma 22-25 Haziran 2022 tarihleri arasında yapılan 9. Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresinde (EJER Congress) özet bildiri olarak sunulmuştur. [This research was presented at the 9th International Eurasian Educational Research Congress (EJER Congress) held between 22-25 June 2022.]

¹  Adıyaman Üniversitesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Bölümü, Yüksek Lisans Öğr., Türkiye, pdr.nurullahturkcan@gmail.com

** Corresponding Author / Sorumlu Yazar

²  Adıyaman Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Bölümü, Türkiye, maliyildiz@adiyaman.edu.tr



Bu eser Creative Commons Atıf-Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction

According to Suinn (1968), test anxiety is the state of having difficulty in reading and understanding simple sentences or instructions, remembering and thinking the information necessary for test performance and the feeling of nervousness experienced during a test. Test anxiety can sometimes be a facilitating and sometimes a barrier for the person (Alpert & Haber, 1960). In cases where it is a barrier, test anxiety negatively affects the individual's performance and personal development (Sarason & Sarason, 1990).

It can be said that the university entrance exam and high school entrance exam are important sources of anxiety for students in Turkey. For example, in a study on the level of test anxiety among secondary school students in Turkey, it was found that 42% of the students had a high level of test anxiety (Yıldırım, 2007).

When analyzing the reasons why students experience high levels of anxiety, cognitive factors are found to play an important role (Baltaş, 2015; Tryon, 1980; Zeidner, 1998). As one of the cognitive factors, cognitive flexibility refers to a person's awareness of their current options in a given situation, their willingness and ability to be flexible and adaptable (Martin & Rubin, 1995). In Bozkurt's (2019) study, no significant relationship was found between students' level of cognitive flexibility, and the affective and delusional dimensions of test anxiety. However, a negative relationship was found in other studies (Kırkık, 2020; Kuloğlu & Orhan, 2021). Kırkık (2020) found that cognitive flexibility significantly predicted test anxiety in 12th grade students.

Another variable that predicts test anxiety is academic resilience (Hayat, Choupani, & Dehsorkhi, 2021; Martin & Marsh, 2006; Putwain, Nicholson, Connors, & Woods, 2013). Academic resilience is defined as an individual's ability to successfully adapt to educational life in the face of difficulties (Wang, Haertal, & Walberg, 1993). Students who are able to rationally assess the current situation in the face of challenging life events are able to engage in appropriate coping behaviors on their own or with help (Werner, 1995). Therefore, it can be said that students who are able to adapt to the stress of the test and manage their anxiety despite the difficulties are resilient in this context. Students with high levels of resilience are expected to experience less test anxiety and be more successful than students with low resilience and high anxiety (Putwain et al., 2013).

Students are confronted with many problematic situations during their school life. It has been observed that students with high cognitive flexibility during adolescence period have more effective problem-solving skills and are more resilient to difficulties (Curtis & Cicchetti, 2003).

Based on the studies and theoretical views in the literature, it is seen that cognitive flexibility and academic resilience are related to students' test anxiety. In the literature, there is evidence of a direct relationship between these three concepts. From this perspective, it can be argued that academic resilience may play a mediating role in the relationship between students' levels of cognitive flexibility and test anxiety. The purpose of this study is to examine the mediation of academic resilience in the relationship between cognitive flexibility and test anxiety in adolescents.

Method

This study used a relational design. The study group of the research consisted of a total of 402 students, 222 girls (55.2%) and 180 boys (44.2%), who were studying in different high schools in the province of Kilis in the academic year 2021-2022. Students between the ages of 14 and 20 participated in the study with a mean age of 16.9, $SD=.84$. A convenience sampling method was used to determine the study group.

The Cognitive Flexibility Scale (CRS), which was used as a data collection tool, was developed by Martin and Rubin (1995) and adapted into Turkish by Çelikkaleli (2014a). The Westside Test Anxiety Scale was developed by Driscoll (2007) to determine students' general test anxiety levels and was first adapted for university students by Totan and Yavuz (2009), and Totan (2018) conducted psychometric studies of the scale for secondary and high school students. The Turkish adaptation of the Academic Resilience Scale, developed by Martin and Marsh (2006), was conducted by Kapıkıran (2012). A personal information form was prepared by the researchers to determine the type of school, grade, gender, parental education level, age, and economic level of the adolescents.

Descriptive statistics and Pearson correlation analysis, as well as the bootstrap method, were used to analyse the study data. The mediation analysis was carried out by running "Multiple Mediation Model 4" with the help of PROCESS Macro developed by Hayes (2012; 2013). In the mediation analysis, age, gender, income level and education level were determined as control variables (covariates), which are considered to have the potential to influence the possible outcome. The study significance level was set at .05. Data analysis of the study was performed using IBM SPSS 22.0.

Findings

The results of the analyses revealed that the total effect of cognitive flexibility on test anxiety ($c = -.30$, $SE = .05$, $t = -5.11$, $p < .001$) is statistically significant (Step 1). In addition, the direct effect of cognitive flexibility on academic resilience ($a = .48$, $SE = .05$, $t = 9.64$, $p < .001$) is statistically significant (Step 2). The direct effect of academic resilience on test anxiety ($b = -.33$, $SE = .05$, $t = -5.82$, $p < .001$) is statistically significant (Step 3). When cognitive flexibility and the mediating variable academic resilience were simultaneously entered into the model (Step 4), the relationship between cognitive flexibility and test anxiety decreased but remained statistically significant ($c' = -.14$, $SE = .06$, $t = -2.25$, $p < .05$). Based on these findings, it can be said that academic resilience mediates the relationship between cognitive flexibility and test anxiety. In addition, it was found that the total model analyzed in the study was significant ($F_{(3,398)} = 21.46$, $p < .001$) and explained 14% of the total variance in test anxiety.

The statistical significance of the indirect effects in the mediation model was assessed with 5000 Bootstrap samples. Estimates were evaluated at 95% confidence intervals and adjusted for bias error. According to these results, the indirect effect of cognitive flexibility on test anxiety through academic resilience (the difference between total and direct effect/ $c - c'$) was statistically significant (point estimate = $-.1597$ and 95% $CI [-.2403, -.0923]$).

Discussion and Conclusion

The findings from the current study reveal that academic resilience has a mediating role in the effect of cognitive flexibility on test anxiety.

One finding of this study is that there is a negative and significant relationship between cognitive flexibility and test anxiety. Similar results have been found in studies in the literature (Kırkık, 2020; Korhan, Engin, & Güloğlu, 2021; Kuloğlu & Orhan, 2021). Cognitively strict individuals continue to use the same strategies despite different conditions (Canas, Fajardo, & Salmeron, 2006). It is assumed that cognitively strict and inflexible adolescents have stricter cognitions and beliefs about tests and are unable to develop alternative, functional cognitions and beliefs to counteract them. In this sense, it can be assumed that students with cognitive flexibility, who consider alternative ideas instead of dysfunctional thoughts and expectations, and who produce new interpretations instead of negative interpretations of their self-cognitions, will act as a protective force in coping with test anxiety.

Another finding of the study is that there is a significant negative relationship between academic resilience and test anxiety. Academically resilient students have the ability to cope effectively with setbacks, stress, and study pressure in the academic field (Martin, 2002). Accordingly, it can be said that resilient students are more resistant to challenging academic tasks and therefore experience less anxiety during exams.

According to Martin and Anderson (1998), self-efficacy, which helps students cope with test anxiety and become more resilient in their educational lives, is part of cognitive flexibility. Thus, cognitive flexibility, which intersects with academic resilience in many concepts, has been found to have a positive and significant relationship with academic resilience in other studies (Acevedo, 2010; Yavuz & Kutlu, 2016). This situation is again supported by the current study. It is possible that students with high cognitive flexibility evaluate the results of an evaluative and performance-oriented situation such as a test in a functional way, without catastrophizing the results, and with this perspective they are likely to approach themselves and their performance more positively in academic terms. In this case, it can be said that it contributes to their academic resilience and reduces their test anxiety.

This study concludes that the effect of cognitive flexibility on test anxiety is through academic resilience. In this context, based on the results of the current study cognitive flexibility has both a direct effect and an indirect effect by supporting academic resilience in students' struggle with test anxiety.

This study has certain contributions to the understanding of the relationship between cognitive flexibility and test anxiety. Nonetheless, it has limitations, such as the collection of data through self-report, which risks internal consistency, and the sample of the study consists only of 11th and 12th grade students from a particular city and region. In future studies, more generalizable results can be obtained by applying the study to students studying in different cities and regions and at more grade levels.

Giriş

Günümüz toplumunda insanlar, yaşamının birçok anında karmaşık olay ve durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Karşılaşılan olay veya durumun önemi veya zorluk derecesi, kişi için korku, heyecan ve kaygı gibi duyguları çağırıştırabilir. Kişinin olası tehlikelerle baş etme konusunda yetersiz kalacağı endişesinden doğan kaygı (Sarason, 1988); geçmişten günümüze insan yaşamı üzerindeki etkisini arttırmakta olan bir duygudur (Twenge, 2000). Geçmişte bireylerin yaşadığı kaygıya genellikle doğal afetler, vahşi hayvanlar vb. neden olurken, günümüzde ise sosyal değerlendirilmeye dönük ve belirsiz çevresel faktörler kaygı için önemli hale gelmiştir (Zeidner, 1998). Değerlendirilme ve belirsizliklerin rol aldığı önemli yaşam olaylarından biri de sınav durumlarıdır. Sınavlar, yapısı gereği önemli bir değerlendirilme ve performans alanı olarak çocuk ve ergenlerin eğitim hayatlarında giderek büyük bir yer almaya başlamıştır. Bununla birlikte sınav kaygısı gibi bir sorun ortaya çıkmıştır.

Sınav Kaygısı

Mandler ve Sarason (1952) çalışmalarında sınav performansı ile kaygı arasındaki ilişkiyi göstermelerinin ardından sınav kaygısı üzerine yapılan çalışmalar hızlanmış ve günümüze kadar bu konu hakkında birçok çalışma yapılmıştır (Alpert ve Haber, 1960; Covington, 1992; Demirci ve Erden, 2016; Hancock, 2001; Hembree, 1988; Liebert ve Morris, 1967; Lowe ve diğ., 2008; Ulusoy, Yavuz, Esen, Umut ve Karatepe, 2016; Von der Embse, Jester, Roy ve Post, 2018; Wine, 1971; Zeidner, 1998). Suinn'e (1968) göre sınav kaygısı; bir sınav esnasında basit cümleleri ya da talimatları okuma ve anlamada, sınav performansı için gerekli olan bilgileri hatırlamada ve düşünmede zorlanma hali ve beraberinde yaşanan gerginlik duygusudur. Sınav kaygısı kişi için bazen kolaylaştırıcı bazen de engelleyici bir durum olabilir (Alpert ve Haber, 1960). Engelleyici olduğu durumlarda sınav kaygısı, bireyin performansını ve kişisel gelişimini olumsuz etkiler (Sarason ve Sarason, 1990). Bireyler, sınava tabi tutuldukları konuda yetenekli olsalar bile kaygı nedeniyle düşük performans gösterebilirler (Zeidner, 2004). Bu durum onların iç uyumlarını bozarak hem günlük hayatlarını zorlaştırırken hem de duygusal durumlarını tehdit edici olabilir.

Liebert ve Morris (1967), Mandler ve Cowen (1958) tarafından geliştirilen sınav kaygısı ölçeğinden yola çıkarak sınav kaygısının kuruntu (endişe) ve duyuşallık adında olan iki temel bileşenden oluştuğunu öne sürmüşlerdir. Kuruntu bileşeni, bireyin sınav performansı ile ilgili olumsuz bilişlerini ('Başaramazsam mahvolurum.', 'Bu sınav için yeterince iyi değilim.' vb.), duyuşallık bileşeni ise sınav esnasındaki bedensel tepkilerini (kalp atış hızı, terleme vb.) içerir (Morris ve Liebert, 1970). Wine'a (1971) göre öğrencilerin dikkatini sınav yerine kendilerine ve sınavın sonucuna odaklayarak performanslarının düşmesine neden olan kuruntu bileşeni, duyuşallık bileşeninden daha güçlüdür. Culler ve Holahan (1980), sınav kaygısı yaşayan öğrencilerin kuruntularının çalışma becerilerindeki yetersizlikten kaynaklandığını iddia etmiştir. Sınava iyi hazırlanmış olan öğrenciler sınav esnasında kendilerine güvenmekte ve dolayısıyla daha az kaygı göstermektedir. Başarısızlık tehdidi karşısında öğrenciler erteleme, gerçekçi olmayan hedefler belirleme gibi savunma mekanizmaları üreterek çalışma becerilerini yitirebilir ve bu durum kaygılarını tetikleyebilir (Covington, 1992). Sınav kaygısı, bir anlamda bilişsel ve akademik yetersizliklerden dolayı oluşacak başarısızlığa karşı öğrencinin savunma mekanizmasıdır (Zeidner, 1998). Hancock (2001) ise çalışmasında, öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerinin algıladıkları sınıf ortamı ile ilişkili olduğunu ve değerlendirilme tehdidi karşısında motive olmakta zorlanarak başarılarının düştüğünü öne sürmüştür. Olumsuz akran-yetişkin değerlendirmeleri, öğrencinin statü kaybı endişesi ve sınavın önem düzeyi; sinir sistemini tetikleyerek görevle alakasız davranışlara, test performansının düşmesine ve akademik öz yeterliğinin azalmasına neden olur (Lowe ve diğ., 2008). Biyolojik (zekâ, akademik yetenek...), psikolojik (öz yeterlik, çalışma becerileri, kaygı vd.) ve sosyal (ebeveynler, sosyal çevre vd.) bileşenleri olan bu yapı, sınav kaygısının bilişsel davranışçı modelinin geliştirilmesinde temel oluşturmuştur (Segool, von der Embse, Mata ve Gallant, 2014). Lowe ve diğ.'nin (2008) çalışması, sınav kaygısının bilişsel ve fizyolojik belirtilerine ek olarak davranışsal belirtilerinin de olduğunu açıklaması ve sınav kaygısında yakın ve uzak sosyal çevrenin önemini vurgulaması açısından önemlidir. Segool ve diğ. (2014) bu modeli yüksek riskli bir bağlamda test ederek; bilişsel (öz yeterlik), demografik (cinsiyet, sosyoekonomik durum, etnik köken), akademik (akademik başarı) ve sosyal değişkenlerin (okul iklimi) sınav kaygısını yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okul, bireylerin düzenli olarak ölçme ve değerlendirmeye tabi tutulduğu yaşam alanlarından biridir. Türkiye'de sınav kaygısı, her öğretim kademesinde var olan ve rehberlik hizmetlerine gereklilik kılan bir konudur (Totan, 2018). Öğrencilerin eğitim-öğretim süreçleri boyunca girdikleri sınavların sonraki yaşamlarına muhtemel etkileri ve sınava yönelik beklentileri düşünüldüğünde, üniversiteye giriş sınavının öğrenciler için önemli bir kaygı kaynağı olduğu söylenebilir. Türkiye'de ortaöğretim öğrencilerinin sınav kaygı düzeyleri ile ilgili bir çalışmada öğrencilerin % 42'sinde yüksek düzeyde sınav kaygısının olduğu ve en yoğun kaygıyı cinsiyet açısından kız öğrencilerin, sınıf düzeyi açısından 11. sınıf öğrencilerinin, mezun öğrencilerin ve akademik başarıları düşük öğrencilerin yaşadığı ortaya konulmuştur (Yıldırım, 2007). Kavakcı, Semiz, Kartal, Dikici ve Kuğu (2014), ülkemizde üniversite sınavına girecek öğrencilere yönelik çalışmalarında, öğrencilerdeki sınav kaygısının yaygınlığını % 48 olarak belirlemişlerdir. Kavakcı ve diğ. (2008), tıp fakültesi öğrencileri arasında yaptıkları

çalışmada sınav kaygısı yaşayanların oranını % 15.8 bulmuş ve sınav kaygısının sürekli kaygı, sosyal kaygı, DEHB ve depresyon belirtileri ile ilişkili olduğunu saptamıştır. Başka bir çalışmada ise üniversiteye hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeyinin ameliyat sırası bekleyen hastaların kaygı düzeyinden daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Baltaş, 2015). Alan yazınında yapılan çalışmalarda sınav kaygısı ile akılcı olmayan inançlar (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011; Güler ve Çakır, 2013), çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans (Ergene, 2011), benlik saygısı (Çakmak, Şahin ve Demirbaş, 2017), irrasyonel inançlar ve mükemmeliyetçilik (Demirci, 2018), psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri (Acar, 2019) arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yıldırım'a (2023) göre olumsuz üst endişeler, bilişsel izleme, batıl inançlar-ceza ve sorumluluk inançları, öz şefkat ile psikolojik sağlamlık; sınav kaygısı ile ilişkili olan diğer değişkenlerdendir. Ayrıca; sınav kaygısı ile belirsizliğe tahammülsüzlük ve endişe arasında olumlu yönde bir ilişki vardır (Kilit, Dönmezler, Erensoy ve Berkol, 2020). Sınava hazırlanan öğrencilerde kaygının bu derece yüksek olmasının ve beraberinde birçok psikolojik durum ile ilişkilendirilmesinin, kaygının azaltılması ve önlenmesi noktasında sınav kaygısı ile ilişkili değişkenlerin daha iyi anlaşılmasına yönelik ihtiyacı da ortaya çıkardığı söylenebilir.

Bilişsel Esneklik

İnsanlar, yaşamları boyunca birçok üzüntü verici olayla karşılaşabilir ve bu olaylar nedeniyle ruhsal sorunlar yaşayabilir. Epiktetos'a göre insanlar, yaşadıkları olayın bir sonucu olarak değil, olay karşısındaki tutum ve inançları nedeniyle zarar görür (Türkçapar, 2021). İnsanlar, başlarına gelen kaygı verici olayları kendi bilişsel süreçlerinden geçirerek anlamlandırır, değerlendirir ve en uygun tepkide bulunmak için çaba gösterir (Beck, 1971). Olaylara ve durumlara karşı en uygun tepkiyi verebilmek için bireyin mevcut farkındalık düzeyi ve oluşturduğu seçenekler yeterli olmayabilir. Bireylerin olumsuz durumlarla baş etme inancına sahip olması ve alternatif fikirlerin farkına varabilmesi, bilişsel esneklik düzeyleri ile ilişkilidir (Denis ve Vander Wal, 2010). Bilişsel esneklik, kişinin herhangi bir durum karşısında mevcut seçeneklerinin farkında olmasını, esnekliğe ve uyum sağlamaya yönelik isteğini ve yeteneğini ifade etmektedir (Martin ve Rubin, 1995). Bilişsel esnekliğe sahip bireyler, dikkatlerini farklı seçenekler üzerine aktararak duruma uygun davranışlar sergileyebilirler (Posner, Walker, Friedrich ve Rafal, 1984).

Bireyler, bilişsel esneklik yeteneklerini sadece belirli durumlarda değil yaşamlarının her alanında ve her anında kullanırlar (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998). Örneğin bir sabah evden çıkarken apartmanımızın asansörüne bindiğimizi ve asansör ışıklarının aniden söndüğünü düşünelim. Aklımıza ilk gelen herhangi bir arıza veya elektrik kesintisi nedeniyle asansörde mahsur kaldığımız olabilir ve panikleyebiliriz. Bir başka seçenek ise asansörün zemin katı gösteren düğmesine basmamış olabiliriz ve bu durumda düğmeye bastığımız anda sorun çözülecektir. Böyle bir sorunla karşı karşıya kaldığımızda farklı seçeneklerin aklımıza gelmesi veya gelmemesi bilişsel esneklik düzeyimizle ilgili olabilir. Bireyin, karşısına çıkan zorluğun derecesi arttıkça sorunu çözebilmesi için daha fazla dikkat göstermesi gerekebilir. Böyle durumlarda bilişsel esnekliğe ulaşabilmek için yüksek düzeyde dikkat kontrolünün olması, çevresel koşulları algılaması, otomatik tepkilerinin yerine yeni ve doğru tepkileri planlayabilmesi ve değişen koşullarda bu tepkilerini güncelleyebilmesi gerekir (Canas, Fajardo ve Salmeron, 2006). Bilişsel esneklik, sorun çözme aşamasında yaratıcılığın hatırlamayı ve yeni yollar bulmayı içeren ıraksak düşünme taraflıyla ilişkilidir (Altunkol, 2011).

Beynin yürütücü işlevleri arasında yer alan bilişsel esnekliğin kazanılması için kritik dönem 7-9 yaşları olsa da ergenlik bir geçiş dönemi olarak görülmektedir (Anderson, 2002). Öz'ün (2012) 11-24 yaş arası öğrencilerle yaptığı çalışmada bilişsel esnekliğin ilköğretim seviyesinde yüksek olduğu, ortaöğretimde azaldığı ve yükseköğretimde tekrar yükseldiği görülmüştür. Koç'a (2020) göre yaş arttıkça bilişsel esneklik düzeyi artmaktadır. Asıcı ve İkiz'e (2015) göre ise yaş ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Cinsiyet yönünden yapılan bazı araştırmalar erkeklerin bilişsel esneklik düzeylerinin kadınlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir (Altunkol, 2011; Koç, 2020; Toksöz ve Kalburan, 2018). Ancak bazı çalışmalarda cinsiyet yönünden anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Bilgiç ve Bilgin, 2016; Öz, 2012). Görüleceği üzere bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyet ve yaşa göre değişimi ile ilgili farklı sonuçları içeren çalışmalar mevcuttur.

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek bireyler, belirsizliklerin hâkim olduğu koşullarda daha yüksek tahammül düzeyi gösterirler (Warriner-Gallyer, 2009). Bilişsel esnekliği yüksek bireylerin zorluklar karşısında ürettiği alternatif çözüm yolları, belirsizliğin oluşturduğu kaygıyı azaltmaya yardımcı oluyor olabilir. Tuncer ve Tanas'a (2022) göre bilişsel esneklik ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır. Ayrıca bilişsel esnekliğe sahip bireyler sosyal problem çözme (Stevens, 2009) ve başa çıkma becerileri (Johnson, 2016) davranışlarında daha başarılıdır. Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin stresle başa çıkma konusunda da daha başarılı oldukları ve yüksek psikolojik dayanıklılık gösterdikleri görülmüştür (Koç, 2020). Bedel ve Ulubey'e (2015) göre bilişsel esneklik ile başa çıkma becerilerinin aktif başa çıkma ve olumsuz başa çıkma boyutları arasında anlamlı ilişkiler vardır. Dolayısıyla bilişsel esnekliğin stres ve kaygı yaratan olay ve durumlarda bireylerin süreci sağlıklı bir şekilde atlatabilmelerine destek olduğu ve pozitif ruh haline katkıda bulunduğu söylenebilir. Nitekim bilişsel esnekliğe sahip bireylerin mutluluk düzeyleri de yüksektir (Asıcı ve İkiz, 2015). Aile yaşamlarında daha yüksek iyi oluş düzeyine sahip olarak sağlıklı yaşam stilleri geliştirdikleri (Toksöz ve Kalburan, 2018) ve ilişkilerinde

daha az akılcı olmayan inançlara sahip oldukları (Kurt ve Gündüz, 2020) görülmüştür. Bilişsel esneklik, entelektüel esneklik ve öz-şefkat ile olumlu yönde, dogmatizm ile ise olumsuz yönde bir ilişkiye sahiptir (Martin, Staggars ve Anderson, 2011). Bilişsel esneklik düzeyi ile öğrencilerin öğretmenleri ile olan ders dışı iletişimi arasında pozitif yönde ilişki vardır (Martin ve Myers, 2006). Ayrıca yüksek bilişsel esnekliğe sahip ergenler daha az içtepisel karar vermektedir (Bilgiç ve Bilgin, 2016). Bilişsel esneklik, bu bağlamda öğrencilerin ani ve mantık dışı kararlarına engel oluyor olabilir. Bilgin'in (2017) yaptığı çalışmada bilişsel esnekliğin ergenlerin öz denetim becerilerini arttırdığı, dışadönüklük ve gelişime açıklık davranışlarını desteklediği, nevroitik davranışlarını ise azalttığı görülmüştür.

Bilişsel Esneklik ve Sınav Kaygısı

Öğrencilerin yüksek kaygı yaşamasındaki nedenler incelendiğinde cinsiyet, yaş, yetenek, ebeveyn tutumları, aile iklimi, okul iklimi, kişilik, psikolojik durum gibi faktörlerin yanında bilişlerin de önemli bir yer tuttuğu görülmektedir (Baltaş, 2015; Hembree, 1988; Tryon, 1980; Zeidner, 1998). Bilişsel Davranışçı Terapi'ye (BDT) göre bilişler, gerçeği yansıtmadığı durumlarda olumsuz duygu ve davranışlara neden olabilir (Beck, 2021). Beck, Rush, Shaw ve Emery'e (1979) göre insanların aksi yönde kanıtlar olmasına rağmen inanmakta ısrar ettiği bu düşünceler, bilişsel çarpıtmalar olarak adlandırılır. Bilişsel çarpıtmalar, katı ve ısrarcı düşüncelerden oluşmaları nedeniyle bilişsel esneklikten yoksun bir yapıdadır (Altunkol, 2011). Bilişsel çarpıtmalar açısından bakıldığında sınav kaygısının kuruntu boyutu; kişiselleştirme (Kötü bir öğrenciyim.), keyfi çıkarsama (Önceki sınavda şanslı olduğum için başarılı oldum.), zihinsel filtreleme (Matematik dersinde iyi değilsem başarısızım demektir.), aşırı genelleme (Hiçbir işi beceremiyorum.), felaketleştirme (Asla bu dersi yapamayacağım.) gibi birçok bilişsel çarpıtmayı içinde barındırabilir. Geçmiş çalışmalarda BDT aracılığıyla sınav kaygısının bilişsel bileşenlerine odaklanılarak, sınav kaygısına yönelik olumsuz bilişlerin düzeltilmesi amaçlanmıştır (Demirci ve Erden, 2016; Reiss ve diğ., 2017; Ulusoy ve diğ., 2016). Bu bilgilerden hareketle işlevsel olmayan bu bilişlerin yerine işlevsel olanların getirilmesinde, bireyin alternatif durumlara, düşüncelere açık olmalarının önemli olabileceği; bu bağlamda öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısına etki eden bir faktör olduğu düşünülebilir.

Alan yazında bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar son birkaç yılda artış göstermiştir. Bozkurt'un (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav kaygısının duyusallık ve kuruntu boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Yapılan diğer çalışmalarda ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bingöl ve Coşkun, 2023; Kırkık, 2020; Korhan, Engin ve Güloğlu, 2021; Kuloğlu ve Orhan, 2021). Kırkık (2020), çalışmasında lise son sınıf öğrencilerinde bilişsel esnekliğin sınav kaygısını anlamlı bir biçimde yordadığına dair bulgular elde etmiştir. Bingöl ve Coşkun'a (2023) göre öğrencilerin sınav kaygısı yaşamalarında algıladıkları stres düzeyleri ve bilişsel esneklik düzeyleri etkili olmaktadır. Zare ve Baradaran (2019), sınav kaygısı yaşayan 30 öğrenci ile yürüttükleri çalışmada Kabul ve Kararlılık Terapisi (ACT) ile bilişsel esnekliğin desteklenmesinin öğrencilerin kaygı düzeylerini düşürdüğüne dair bulgular elde etmiştir. Han ve diğerlerine (2011) göre bilişsel esnekliğe sahip sporcular, yarışma esnasında kaygılarını kontrol ederek daha iyi performans göstermektedir. Müzisyenler üzerinde yapılan bir diğer çalışmada ise bilişsel esneklik, müzikal performans kaygısı ile önemli ölçüde ilişkili bulunmuştur (Rife, Lapidus ve Shnek, 2000). Görüleceği üzere bilişsel esneklik, bireylerin performansı üzerinde olumlu etki oluşturabilir.

Benzer araştırmalara bakıldığında ise bilişsel esneklik, sınav kaygısına benzer bir kavram olan durumluk kaygı ile ilişkilidir (He, Li, Liu ve Ma, 2022; Marko ve Letnick, 2016). Bilişsel esnekliğin belirli olay ve durumlar karşısında bireyin dikkatini kaydırabilmesine yardımcı olması, kaygıya karşı koruyucu bir işlev görmesinde etkili olabilir. Bir başka çalışmada bilişsel esneklik, olumsuz değerlendirilme korkusu ve etkileşim kaygısı ile ilişkili bulunmuştur (Kırca, Saruhan, Aydoğdu ve Avcu, 2023). Olumsuz değerlendirilme endişesi yaşamayan öğrenciler, sınav esnasında daha yüksek performans gösterebilir.

Akademik Dayanıklılık

Sınav kaygısını yordayan bir diğer değişken ise akademik dayanıklılıktır (Hayat, Choupani ve Dehsorkhi, 2021; Kapıkıran, 2020; Putwain, Nicholson, Connors ve Woods, 2013). Alan yazında dayanıklılık ile ilgili araştırmalar, akademik dayanıklılıktan daha çok psikososyal dayanıklılığa odaklanarak başlamıştır (Rutter, 1987). Masten'a (1994) göre dayanıklılık, uyum ve gelişmenin önündeki tüm engellere rağmen uyum sağlayabilmektir. Dayanıklılık kavramının okul yaşamına uyarlanması olarak düşünülebilecek akademik dayanıklılık ise öğrencinin tüm zorluklar karşısında eğitim ve öğretim yaşamına başarılı bir şekilde uyum sağlayabilme kabiliyeti olarak tanımlanmaktadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Düşük sosyoekonomik düzey, parçalanmış aile, etkili olmayan ebeveyn davranışları vb. birçok durum okul başarısına yönelik risk faktörü oluşturabilir. Akademik dayanıklılığa sahip öğrenciler, karşılaştığı olumsuzluklara rağmen başarılı olabilmeye becerisine sahiptir (Alva, 1991; Martin ve Marsh, 2009). Bu öğrenciler, eğitim yaşantılarında önlerine çıkan engelleri kapasiteleri ölçütünde aşabilirler (Masten ve Coartsworth, 1998). Akademik dayanıklılık, düşük performans ve akademik zorluklara maruz kalma açısından genellikle yüksek risk grubundaki öğrenciler için araştırılıyor olsa da aslında tüm öğrencilere yönelik bir kavramdır (Martin ve Marsh, 2006). Akademik dayanıklılık araştırmaları, öğrencilerin

başarısız olmasına neden olabilecek faktörlere karşı koruyucu faktörleri belirlemeye odaklanır (Gonzalez ve Padilla, 1997). Bu nedenle akademik dayanıklılık ‘düşük notlar’, ‘son teslim tarihi yaklaşan ödevler’ vb. gündelik okul problemleri ile de ilişkilidir (Martin ve Marsh, 2008).

Martin ve Marsh’e (2006) göre akademik dayanıklılığı yüksek öğrencilerin okuldaki mutlulukları, derse katılımları, özgüvenleri yüksektir. Dayanıklı öğrenciler, diğer öğrencilere göre daha fazla rekabet algısına sahiptir ve göreve uygun davranış sergilemektedir (Waxman, Rivera ve Powers, 2012). Buckner, Mezzacappa ve Beardslee’nin (2003) yoksul öğrencilerle yürüttükleri çalışmada, akademik dayanıklılık gösteren öğrenciler öz saygı ve öz düzenleme becerileri açısından daha yüksek puanlar almıştır. Yoksul öğrencilerle gerçekleştirilen bir diğer çalışmada akademik dayanıklılık ile sebat etme, kendini yönetme, öğretmen desteği ve arkadaş desteği arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır (Beyazoğlu Karakaya, 2019). Öğrencilerde akademik dayanıklılık düzeyi ile cinsiyet arasında yapılan araştırmalar, genellenebilir bir sonuca işaret etmemektedir (Kaya, 2020; Martin ve Marsh, 2006; Morales, 2008).

Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında öğrencilerin akademik dayanıklılığın belirli faktörlere odaklanarak artırılabilirliği görülmektedir. Martin ve Marsh (2006), akademik dayanıklılığı yordayan güven (öz yeterlilik), koordinasyon (planlama), kontrol, soğukkanlılık (düşük kaygı) ve bağlılık (sebat) faktörlerinin (5-C modeli) desteklenmesinin akademik dayanıklılık çalışmalarında hedefe yönelik müdahale sağlayabileceğini öne sürmüştür. Buna göre öğrencinin olumsuz inançlarını yapılandırarak güven (akademik öz yeterlilik) kazanmasına yardımcı olma, plan oluşturma ve hedef belirleme çalışmaları, strateji geliştirme, geri bildirim sağlama ve kaygıya müdahale çalışmaları akademik dayanıklılık geliştirmesinde faydalı olabilir (Martin ve Marsh, 2006). Gizir ve Aydın’a (2009) göre ebeveynlerin yüksek ama gerçekçi beklentileri, olumlu okul iklimi ve akran desteği öğrencilerin dayanıklılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin sınıftaki isteklilikleri, geleceğe yönelik beklentileri, hedefleri, yardım alma becerileri, iyimserlikleri, entelektüel merakları, kişisel motivasyonları; ailelerinin, öğretmenlerinin ve arkadaşlarının desteği ve ilgisi akademik dayanıklılık için destekleyici faktörlerdir (Alva, 1991; Hanson ve Kim, 2007; Morales ve Trotman, 2011; Strolin-Goltzman, Woodhouse, Suter ve Werrbach, 2016; Yavuz ve Kutlu, 2016).

Akademik Dayanıklılık ve Sınav Kaygısı

Zorlayıcı yaşam olayları karşısında mevcut durumu mantıklı bir biçimde değerlendirebilen öğrenciler, kendi çabalarıyla veya yardım alarak uygun başa çıkma davranışları gösterebilir (Werner, 1995). Sınavlar, okul yaşantılarında öğrencilerde stres ve kaygı oluşturabilecek durumlardan biridir. Dolayısıyla sınav esnasında yaşanan strese ayak uydurabilen, zorluklara rağmen kaygılarını yönetebilen öğrencilerin diğer öğrencilere göre dayanıklı oldukları söylenebilir. Dayanıklılık, ergenlerin akademik başarısında önemli bir rol oynar (Prince-Embury, 2015). Dayanıklılık düzeyi yüksek öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşamaları ve dayanıklılığı düşük olan ve yüksek kaygı yaşayan öğrencilere göre daha başarılı olmaları beklenir (Putwain ve diğ., 2013).

Akademik öz yeterlilik düzeyi yüksek, planlı hareket edebilen, soğukkanlı, etkili ebeveyn ve öğretmen desteğine sahip öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşamaları beklenir (Zeidner, 1998). Dolayısıyla akademik dayanıklılığı yüksek öğrenciler sınav kaygısına karşı daha dirençli bir yapıya sahip olabilir. Putwain ve diğ. (2013), 6. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada yüksek dayanıklılığa sahip öğrencilerin daha düşük düzeyde sınav kaygısı yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Singapurda, 1632 ortaokul öğrencisinin katılım gösterdiği bir diğer çalışmada akademik dayanıklılık, bilişsel sınav kaygısı ile ilişkili bulunmuştur (Lim ve Chue, 2023). Tıp öğrencileri ile yürütülen bir başka çalışmada akademik dayanıklılık, öz yeterlilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir (Hayat, Choupani ve Dehsorkhi, 2021). Kapıkıran’ın (2020) ergenler üzerinde yürüttüğü çalışmaya göre akademik dayanıklılık ve sınav kaygısı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişki vardır. Tüm bunlardan hareketle akademik dayanıklılığın sınav kaygısını etkileyen unsurlardan biri olduğu söylenebilir.

Bilişsel Esneklik ve Akademik Dayanıklılık

Öğrenciler, okul yaşamları boyunca birçok problem durumuyla karşı karşıya kalmaktadır. Öğrencilerin akademik anlamda başarılı olabilmesi için karşılaştıkları sorunlarla baş etme becerilerine sahip olmaları, beklenmedik durumlara uyum sağlamaları gerekir (Kercood, Lineweaver, Frank ve Fromm, 2017; Toraman, Özdemir, Aytuğ Koşan ve Orakçı, 2020). Bu nedenle bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin akademik zorluklara daha farklı çözüm seçenekleri bulmaları beklenir. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğrenciler, zor koşullar karşısında gerekli olan baş etme becerilerine sahiptirler (Bedel ve Ulubey, 2015; Johnson, 2016). Ergenlik döneminde bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin daha etkili sorun çözme becerilerine sahip olduğu ve zorluklara karşı daha dirençli oldukları gözlenmiştir (Curtis ve Cicchetti, 2003). Akademik dayanıklılık için gerekli olan zorluklar karşısında uyum sağlama becerileri düşünüldüğünde, bilişsel esnekliğin alternatif düşünceleri harekete geçirmede rol oynayabileceği söylenebilir. Masten ve diğ. (2012) göre bilişsel esnekliğin de bir parçası olduğu yürütücü işlev becerileri, öğrencilerin dayanıklılığına katkı sağlayarak daha iyi bir akademik performans ve sınıf uyumu sergilemelerine, daha az dikkatsizlik ve dürtüsellik göstermelerine yardımcı olur.

Alan yazında bilişsel esneklik ve akademik dayanıklılık arasındaki ilişkiye odaklanan az sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Ekonomik açıdan dezavantajlı lise öğrencileriyle yapılan bir çalışmada bilişsel esnekliğin akademik dayanıklılığı yordadığı sonucuna ulaşılmıştır (Yavuz ve Kutlu, 2016). Acevedo (2010), Hispánico-Amerikalı öğrencilerle yaptığı çalışmada, bilişsel esnekliğin akademik dayanıklılığa katkıda bulunduğunu, düşük bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin okuma becerileri ve sosyal yeterlilik alanlarında da sorun yaşadığını belirtmiştir. Yapılan bu çalışmalar bilişsel esnekliğin öğrencilerin akademik dayanıklılıkları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Akademik Dayanıklılığın Aracı Rolü

Alan yazındaki çalışmalardan ve kuramsal görüşlerden hareketle bilişsel esneklik (Bingöl ve Coşkun, 2023; Kırkık, 2020) ve akademik dayanıklılığın (Lim ve Chue, 2023; Putwain ve diğ., 2013), öğrencilerin sınav kaygıları ile ilişkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerde bilişsel esnekliğin yüksek olduğu durumlarda, sınav kaygı düzeyleri düşük olmaktadır. Bilişsel esnekliğin, sınav kaygısı üzerindeki bu etkisine aracı olan faktörlerin belirlenmesi, sınav kaygısının doğasının daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunması açısından önemlidir. Akademik olarak dayanıklı öğrenciler, sınav kaygısı ile daha iyi baş edebilmektedir (Kapıkıran, 2020). Ayrıca bilişsel esneklik, akademik dayanıklılığı yordamaktadır (Acevedo, 2010; Yavuz ve Kutlu, 2016). Öte yandan Wang ve diğerlerinin (1993) vurguladığı üzere öğrencilerin tüm zorluklar karşısında eğitim ve öğretim yaşamına başarılı bir şekilde uyum sağlayabilme yeteneği olarak tanımladığı akademik dayanıklılığın bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında potansiyel bir aracı olduğu düşünülebilir. Bilişsel esnekliği yüksek öğrencilerin sınav gibi akademik konularda daha iyi bir uyum ve dayanıklılık göstererek sınavlara ilişkin kaygılarını yönetmeleri beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında bilişsel esnekliğin sınav kaygısı üzerindeki etkisi, akademik dayanıklılık üzerinden gerçekleşiyor olabilir. Diğer bir deyişle akademik dayanıklılığın, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkide bir aracı rol üstlenebileceği ileri sürülebilir. Alan yazında bu üç değişkenin birbiri ile doğrudan ilişkilerine dair bulgular yer alsa da üçünü birlikte ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bilişsel esnekliğin sınav kaygısı ile ilişkisinde akademik dayanıklılığın aracılık yapıyor olması, araştırmacıların sınav kaygısını etkileyen faktörleri daha iyi belirleyebilmesi açısından faydalı olabilir. Bu çalışmada bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin akademik anlamda daha dayanıklı oldukları için sınav kaygısı ile baş edebildikleri düşünülmektedir.

Bu çalışmanın temel amacı; akademik dayanıklılığın, bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide aracılık yapıp yapmadığını belirlemektir. Bu sayede bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Ayrıca lise öğrencilerinde bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkiye akademik dayanıklılığın aracılık yapıp yapmadığını belirlemek lise öğrencileriyle çalışan psikolojik danışmanlar tarafından öğrencilere sunulacak koruyucu ve önleyici rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yanı sıra sınav kaygısına dönük yapılacak uygulama temelli çalışmalarının planlanmasında önemli bir destek sağlayabilir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada ilişkisel desen kullanılmıştır. İlişkisel desenler birden fazla değişken arasındaki ilişkileri araştırmada kullanılır (Heppner ve diğ., 2013). Araştırmada bilişsel esneklik (öncül değişken), akademik dayanıklılık (aracı değişken) ve sınav kaygısı (sonuç değişkeni) arasındaki ilişkiler aracılık analizi yöntemiyle incelenmiştir.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Kilis ilindeki çeşitli liselerde 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında öğrenim gören 222'si kız (% 55.2) ve 180'i erkek (% 44.2) toplam 402 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmaya 14-20 yaş aralığında, yaş ortalaması 16.9, Ss= .84 olan öğrenciler katılmıştır. Araştırmanın grubunu belirlemede uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ). BEÖ, Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiştir. BEÖ, Çelikkaleli (2014a) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. BEÖ'nün orijinali 12 maddeden, Türkçe formu ise 11 maddeden oluşmakta ve altılı likert biçiminde puanlanmaktadır. Çelikkaleli (2014a) tarafından yapılan uyarlamada; ölçeğin yapı geçerliği için Açıklayıcı Faktör Analizi ile Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin orijinalindeki gibi tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Yapı geçerliği için yapılan DFA sonucuna göre elde edilen modelin uyum indekslerine göre Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 83.8$, N= 392, sd= 43, p= 0.00; $\chi^2/sd=1.93$) anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri için ise RMSEA=.059, NFI=.85, CFI=.92, IFI=.92, GFI=.95, AGFI=.92 olarak edilmiştir. BEÖ'nün güvenilirliği için elde edilen iç tutarlık değerleri .73 ile .75 arasında bulunmuştur. BEÖ'nün test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .98 olarak belirlenmiştir. BEÖ'nün ölçüt bağıntılı

geçerlik çalışması Problem Çözme Envanteri ile yapılmıştır ve iki ölçek arasında anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri .87 olarak bulunmuştur.

Westside Sınav Kaygısı Ölçeği. Öğrencilerin genel sınav kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla Driscoll (2007) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek ilk olarak Totan ve Yavuz (2009) tarafından üniversite öğrencileri için uyarlanmıştır. Daha sonrasında; ölçeğin ortaokul ve lise öğrencileri için psikometrik çalışmalarını Totan (2018) yapmıştır. Westside Sınav Kaygısı Ölçeği beşli likert tipinde puanlanmaktadır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçeğin açıklanan varyansı .49 olarak bulunmuştur. Ölçek, faktör yükleri .32 ile .78 arasında değişen tek boyutlu bir yapıya sahiptir. DFA çalışması iki grup üzerinde yapılmış, buna göre ortaokul ($\chi^2= 137.96$, $sd= 44$, $\chi^2/sd= 3.14$, CFI=.97, SRMR=.003) ve lise ($\chi^2= 128.33$, $sd= 44$, $\chi^2/sd= 2.92$, CFI=.96, SRMR=.003) düzeyindeki öğrencilere ait modellere ait uyum iyiliği indeksleri yeterli düzeydedir. Ölçeğin test-tekrar test geçerliği .57, madde-toplam korelasyonları .47 ile .71 arasında değişmektedir. Bu çalışmada Cronbach alfa değeri .79 olarak bulunmuştur.

Akademik Dayanıklılık Ölçeği. Martin ve Marsh (2006) tarafından lise öğrencilerinin akademik ortamda meydana gelen gerilim, sıkıntı ve baskınlara başa çıkabilme düzeylerini ölçmek amacıyla geliştirilen Akademik Dayanıklılık Ölçeği'ni Türkçe'ye uyarlama çalışmalarını Kapıkıran (2012) yapmıştır. Ölçek altı maddeden oluşmakta olup "benim için tamamen doğru değil" "oldukça benim için doğru" biçiminde puanlamayı gerektiren 7'li likert türünden bir ölçektir. Ölçeğin psikometrik özelliklerini incelemek için yapılan DFA sonucuna göre $\chi^2 = 21.80$, $sd = 8$, $\chi^2/sd = 1.62$, GFI = .98, AGFI = .95, SRMR = .036, RMSEA = .068 CFI = .98 ve NNFI = .96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı değeri .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin test tekrar test güvenilirliği değeri $r = .82$ olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa değeri .78 olarak bulunmuştur.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından, ergenlerin okul türü, sınıf, cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyleri, yaş ve ekonomik düzey bilgilerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmada kullanılan ölçme araçları ve kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlayan lise öğrencilerine uygulanmıştır. Katılımcıların sorulara yanıt vermeleri 20-25 dakika arası sürmüştür.

Veri Analizi

Çalışmanın verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistikler ile Pearson korelasyon analizinin yanısıra aracılık modelinin incelemesinde Hayes'in (2012; 2013) geliştirdiği Sıradan En Küçük Kareler Regresyona dayalı analiz ile dolaylı etkilerin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığını belirlemede Bootstrap Yöntemi kullanılmıştır. Aracılık analizi Hayes'in (2012; 2013) geliştirdiği PROCESS Macrosu yardımıyla "Multiple Mediation Model 4" yürütülerek yapılmıştır. Aracılık analizinde olası sonucu etkileme potansiyeline sahip olduğu düşünülen yaş, cinsiyet, gelir düzeyi ve eğitim düzeyi kontrol değişkenleri (covariates) olarak belirlenmişlerdir. Çalışmanın verilerinde herhangi bir kayıp veriye rastlanmamıştır. Araştırmanın anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Çalışmanın veri analizleri, IBM SPSS 22.0 programı ile yapılmıştır.

Etik Konular

Araştırmanın veri toplama süreci öncesinde Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun onayı alınmıştır. Veriler, araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilerden toplanmıştır. 18 yaşından küçük öğrencilerin veli onayları alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren Pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1'de yer alan değerlere bakıldığında, sınav kaygısı ile bilişsel esneklik ve akademik dayanıklılık değişkenleri arasında negatif, bilişsel esneklik ve akademik dayanıklılık değişkenleri arasında pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca değişkenlere ait çarpıklık ve basıklık katsayıları -1 ile +1 arasında olduğu görülmektedir, bu durum çalışma grubuna ait verilerin normal bir dağılım sergilediğini göstermektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Çoklu bağlantı problemi, değişkenler yüksek düzeyde bir korelasyona sahip olduğunda ($r=.9$ ve üstü) ortaya çıkar (Pallant, 2020). Çalışmanın değişkenleri arasındaki korelasyon değerlerinin düşük ve orta düzeylerde bulunması veriler açısından çoklu bağlantılılık sorunu bulunmadığını göstermektedir.

Tablo 1

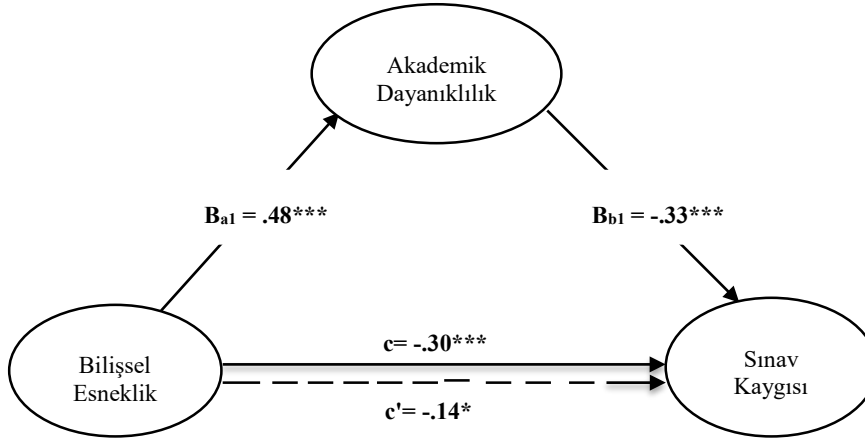
Çalışmanın değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Basıklık	Çarpıklık	1	2	3
1. Sınav Kaygısı	37,58	9,64	-.40	-.34	---		
2. Bilişsel Esneklik	48,74	7,89	-.13	-.25	-.24**	---	
3. Akademik Dayanıklılık	25,90	8,76	-.77	-.14	-.35**	.43**	---

N=402, ** $p < .01$

Bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılığına ait analiz sonucu, Şekil 1'de sunulmuştur.

Şekil 1'de görüleceği üzere bilişsel esnekliğin sınav kaygısı üzerindeki toplam etkisi ($c = -.30$, $SH = .05$, $t = -5.11$, $p < .001$) anlamlıdır (1. Adım). Ayrıca bilişsel esnekliğin, akademik dayanıklılık üzerindeki doğrudan etkisinin ($a = .48$, $SH = .05$, $t = 9.64$, $p < .001$) anlamlı olduğu bulunmuştur (2. Adım). Akademik dayanıklılığın sınav kaygısı üzerindeki ($b = -.33$, $SH = .05$, $t = -5.82$, $p < .001$) doğrudan etkisi anlamlıdır (3. Adım). Bilişsel esneklik ile aracı değişken olan akademik dayanıklılık eş zamanlı olarak modele girildiğinde (4. Adım), bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişki azalmıştır ancak halen istatistiksel olarak anlamlı düzeyde kalmıştır ($c' = -.14$, $SH = .06$, $t = -2.25$, $p < .05$). Bu bulgulara göre, bilişsel esneklik ile sınav kaygısı değişkeni arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılık yaptığı söylenebilir. Ayrıca, çalışmada incelenen bütün modelin anlamlı düzeyde olduğu ($F_{(3-398)} = 21.46$, $p < .001$) ve sınav kaygısındaki toplam varyansın %14'ünü açıkladığı belirlenmiştir.



Şekil 1. Bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracılığı ve standardize edilmemiş beta katsayıları değerleri. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Çalışmada incelenen aracılık modeline ait değişkenler arasındaki etkilere ilişkin değerler, Tablo 2'de sunulmuştur. Aracılık modelindeki dolaylı etkilerin istatistiksel açıdan önemli olup olmadığı, 5000 Bootstrap örnekleme ile değerlendirilmiştir. Tahminler % 95 güven aralığında değerlendirilerek ve yanlışlık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'de yer alan değerlere bakıldığında bilişsel esnekliğin, akademik dayanıklılık aracılığıyla sınav kaygısı üzerindeki dolaylı etkisi (toplam ve doğrudan etki arasındaki fark/ $c - c'$) anlamlı bulunmuştur (nokta tahmin = -0.1597 ve % 95 BCa GA [-0.2403 , -0.0923]).

Tablo 2

Bilişsel Esneklik, Akademik Dayanıklılık ve Sınav Kaygısı Modeli Arasındaki Etkiler

Etkiler	Nokta Tahmini	Katsayılar Çarpımı (Product of coefficients)			Bootstrapp %95 BCa Güven Aralığı	
		SH	z	p	Düşük	Yüksek
Dolaylı Etki	-.1597	0.322	-4,9647	.000***	-.2403	-.0923
Toplam Etki	-.3020	0.591			-.4182	-.1858
Doğrudan Etki	-.1424	0.631			-.2664	-.0184

N= 402, k= 5000, Kontrol Değişkenleri: Yaş, Cinsiyet, Gelir Düzeyi, Eğitim Düzeyi, * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$ BCa: Yanlılık hatasından arındırılmış ve düzeltilmiş 5000 Bootstrap örnekleme

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav kaygıları arasındaki ilişkiye akademik dayanıklılığın aracılık edip etmediği sınınmıştır. Araştırma sonucuna göre akademik dayanıklılık, bilişsel esnekliğin sınav kaygısı üzerindeki etkisinde aracı rol üstlenmektedir.

Bu çalışmanın bir bulgusu bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında negatif yönlü ve anlamlı ilişki olmasıdır. Buna göre lise öğrencilerinin bilişsel esneklikleri arttıkça, beklendiği gibi sınav kaygılarının azaldığı görülmüştür. Sınav kaygısının benlikle ilişkili bilişler modeline göre bireylerin başarıya dair olumsuz beklentileri, kendileri ile ilgili bilişlerini genelleştirerek olumsuz yorumlamalarına neden olur (Hagtvet, Man ve Sharma, 2001). Bu durum bilişsel açıdan bir katılığa işaret etmektedir. Bilişsel olarak katı bireyler, farklı koşullara rağmen aynı stratejileri kullanmaya devam etmektedir (Canas ve diğ., 2006). Bilişsel açıdan katı olan ve esnek olmayan ergenlerin, sınavlara yönelik bilişlerinin ve inançlarının daha katı düzeyde olduğu ve bunlara karşı alternatif olan ve işlevsel biliş ve inançlar geliştiremedikleri düşünülmektedir. Öte yandan; bilişsel açıdan esnek bireyler ise olumsuz ve zorlayıcı yaşam durumlarında alternatif çözümler üretebilmekte ve yeni durumlara uyum sağlayabilme konusunda kendini yetkin hissetmektedir (Martin ve Anderson, 1998). Ayrıca bilişsel esnekliğin, bireylerin başa çıkma becerilerine de olumlu katkı yaptığı bilinmektedir (Bedel ve Ulubey, 2015). Bu doğrultuda bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin, işlevsiz düşünce ve beklentilerinin yerine alternatif fikirleri göz önüne alması ve öz bilişlerine yönelik olumsuz yorumlamaların yerine yeni yorumlamalar yapması, sınav kaygısı ile başa çıkmada daha başarılı olmalarına yardımcı oluyor olabilir. Alan yazında yer alan başka çalışmalarda da benzer yönde bulgular elde edilmiştir (Kırkık, 2020; Korhan, Engin ve Güloğlu, 2021; Kuloğlu ve Orhan, 2021). Öte yandan Bozkurt (2019) ve Tenenbaum'un (2011) çalışma bulgularından farklıdır. Bozkurt (2019), 8. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasında herhangi bir ilişkiye rastlanmamıştır. Tenenbaum'un (2011) öğrencilerde sınav kaygısını azaltmak için geliştirdiği okul temelli müdahalede bilişsel esneklik artmasına rağmen sınav kaygısında bir değişiklik olmamıştır. Bu nedenle bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin daha net anlaşılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Çalışmanın bu sonucu, bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin varlığına dair veri sunması açısından önemlidir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu ise akademik dayanıklılık ile sınav kaygısı arasında olumsuz yönde anlamlı bir ilişkinin bulunmasıdır. Akademik dayanıklılık, sınav kaygısına karşı koruyucu bir güç görevi görmektedir. Bu bulgu, alan yazındaki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Hayat ve diğ., 2021; Martin ve Marsh, 2006; Putwain ve diğ., 2013). Dayanıklı bireyler, zorlu durumlarla ruhsal açıdan zarar görmeden yüzleşebilir; böylece potansiyelinin farkına varır, özgüveni artar, güçlenir ve öğrenirler (de la Fuente, Cardelle-Elawar, Sander ve Putwain, 2013). Olumlu akademik benlik kavramına sahip olan öğrenciler, sınav gibi stresli durumlarda aktif ve proaktif başa çıkma tarzlarını kullanarak kendilerini kontrol edebilirler (You ve Young, 2014). Akademik bağlamda dayanıklı öğrenciler, akademik alandaki aksilikler, stres ve çalışma baskısı ile etkili bir şekilde başa çıkma yeteneğine sahiptirler (Martin, 2002). Bu doğrultuda dayanıklı öğrencilerin zorlu akademik görevlere karşı daha dirençli oldukları ve dolayısıyla sınav esnasında daha az kaygı yaşadıkları söylenebilir. Alan yazındaki diğer çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmada da akademik dayanıklılığın sınav kaygısını yordaması beklendik bir sonuçtur.

Ayrıca sınav kaygısı yaşayan öğrencilerde akademik dayanıklılığa dair risk faktörlerinin mümkün olduğunca kontrol altına alınması ve koruyucu faktörlerin desteklenmesinin olumlu etkileri olabilir. Çeşitli travmatik yaşantılar (savaş, doğal afet, aşırı mahrumiyet, taciz, vb.), ebeveynlik kalitesi, sosyoekonomik durum, parçalanmış aile, düşük bilişsel beceri gibi durumlar akademik dayanıklılık için risk oluşturabilir (Masten, Powell ve Luthar, 2003). Okullarda risk grubundaki öğrencilerle yapılan rehberlik ve psikolojik danışma faaliyetlerinin, öğrencilerin akademik dayanıklılıkları için de destekleyici olduğu düşünülmektedir. Bu açıdan çalışmanın mevcut bulgularına göre sınav kaygısının düşürülmesi noktasında öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile akademik dayanıklılıklarını geliştirmenin önemi ortaya çıkmaktadır.

Martin ve Marsh'ın (2006) akademik dayanıklılığın yordayıcıları olarak modellediği beş faktör; güven (öz yeterlilik), koordinasyon (planlama), kontrol, soğukkanlılık (düşük kaygı) ve bağlılık (sebat)'tır. Öğrencilerin sınav kaygısına karşı başa çıkabilmelerinde ve eğitim yaşantılarında daha dayanıklı olmalarına yardımcı olan öz yeterlik, Martin ve Anderson'a (1998) göre, bilişsel esnekliğin bir parçasıdır. Türkiye'de ergenler üzerinde yapılan bir araştırmada, bilişsel esnekliğe sahip öğrencilerin öz denetim becerilerinin yüksek, dışa dönük ve gelişime açık oldukları görülmüştür (Bilgin, 2017). Ayrıca bilişsel esnekliğin yetkinlik inançları (Çelikkaleli, 2014b), öz yeterlik (Ateş ve Sağar, 2021), psikolojik dayanıklılık (Kaya, Eken ve Ümmet, 2021) ve kendine güvenli yaklaşım (Tutuş, 2019) ile pozitif, stres (Altunkol, 2011) ve kararsız karar verme davranışı (Bilgiç ve Bilgin, 2016) ile negatif yönlü ilişkide olduğu belirtilmiştir. Görüleceği üzere akademik dayanıklılık ile birçok kavramda kesişen bilişsel esnekliğin, başka çalışmalarda da akademik dayanıklılık ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu görülmüş (Acevedo, 2010; Yavuz ve Kutlu, 2016); mevcut çalışma ile de bu durum bir kez daha desteklenmiştir. Bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin sınav gibi değerlendirmeye ve performans dönük bir durumun sonuçlarını felaketleştirmeden ve işlevsel yönden değerlendirmeleri ve bu bakış açısıyla akademik yönden de kendilerine ve performanslarına daha olumlu yaklaşımları olasıdır. Bu durumda dolayısıyla akademik dayanıklılıklarına katkı sağladığı ve sınav kaygılarını düşürdüğü söylenebilir. Çalışmanın bu bulgusu, akademik dayanıklılığın bilişsel esneklik ile yordanmasına dair yeni kanıtlar sunması açısından olumludur.

Öğrencilerin hem bilişsel esneklik düzeylerinin hem de akademik dayanıklılıklarının sınav kaygısı ile ilişkili olduğu hem geçmiş çalışmalar hem de bu çalışmanın sonuçları ile desteklenmektedir. Bu çalışmanın temel bulgusuna göre bilişsel esnekliğin sınav kaygısı üzerindeki etkisi akademik dayanıklılık üzerinden gerçekleşmektedir. Bir başka deyişle bilişsel esneklik akademik dayanıklılık yoluyla ergenlerin sınav kaygısını düşürebilir. Bu bağlamda öğrencilerin sınav kaygısı ile mücadelelerinde bilişsel esnekliğin hem doğrudan hem de akademik dayanıklılığı da destekleyerek dolaylı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki ile ilgili geçmişte yapılan çalışmaların sonuçlarındaki farklılıklar (Bozkurt, 2019; Kırık, 2020; Kuloğlu ve Orhan, 2021), öğrencilerin akademik dayanıklılık düzeylerinin farklılaşmasından dolayı olabilir. Akademik dayanıklılık açısından yetersiz bir öğrenci, yeterli bilişsel esneklik düzeyine sahip olsa bile zorlayıcı değerlendirilme koşullarında gerekli baş etme becerilerini kullanamayabilir ve kaygı yaşayabilir. Dolayısıyla öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini azaltmada ve akademik başarılarının önündeki engellere karşı direnç kazanmalarında, akademik dayanıklılığı destekleyecek çalışmaların önemli olduğu söylenebilir. Çalışmanın akademik dayanıklılığın bilişsel esneklik ve sınav kaygısı ilişkisindeki aracılığına dair bu bulgusu, sınav kaygısının yordayıcılarının daha iyi anlaşılabilmesi açısından önemlidir. Bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılabilmesi ve nedensellik çıkarımları yapılabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır.

Ergenlik, bireyin bilişsel işlevlerinde değişimlerin yaşandığı ve gençlerin kaygı sorunlarının artış gösterebildiği bir dönemdir (Yalom ve Steiner, 2008). Ortaöğretim çağındaki öğrencilerin bilişsel esneklik becerilerinin yüksek olması, mevcut seçeneklerin farkına vararak mantıklı karar verebilme süreçlerine destek olur (Bilgiç ve Bilgin, 2016). Bilişsel esneklik, beklenmedik olaylara uyum sağlamaya yönelik deneyimleri içerdiği için öğrenilebilen bir özelliktir (Çelikkaleli, 2014b). Bireyler, karşılaşacakları olaylar hakkında yeterince bilgi sahibi olurlarsa zorluklar karşısında farklı çözümler üretebilme ihtimalleri artar (Dommes, Chevalier ve Lia, 2010). Bu nedenle öğrencilerin gireceği sınavlar, sınav kaygısı ve akademik yaşamdaki diğer zorlayıcı durumlar hakkında yapılacak olan bilgilendirme çalışmalarının bilişsel esneklik gösterebilmeleri açısından faydalı olacağı ve bu sayede sınav kaygısı düzeyleri ve akademik dayanıklılıkları açısından koruyucu ve önleyici olacağı söylenebilir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu çalışmanın, bilişsel esneklik ile sınav kaygısı arasındaki ilişkilerin anlaşılmasına katkı sağladığı düşünülmektedir. Mevcut araştırmanın sınırlılıklarından biri, öz değerlendirme yoluyla veri toplanması ve bu durumun iç tutarlılığı riske atmasıdır. Bir diğer sınırlılık, araştırmanın örnekleme sadece belli bir şehir ve bölgeden katılan lise öğrencilerinin dâhil edilmiş olmasıdır. İleride yapılacak çalışmalarda farklı şehir bölgelerde öğrenim gören öğrenciler katılabilir. Ayrıca benzer bir çalışma daha fazla sınıf ve kademe düzeyinde öğrencilere uygulanarak daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir. Araştırmacılar, bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkideki olumlu-olumsuz duygulanım, uyarılma düzeyi, benlik saygısı, akademik canlılık gibi aracı olabilecek diğer değişkenlerin etkisini inceleyip alan yazına katkı sağlayabilir. Akademik dayanıklılığın ilkökul ve üniversite öğrencileri gibi farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerdeki aracılığı araştırılarak, bilişsel esneklik ve sınav kaygısı arasındaki ilişkinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olunabilir.

Sınav kaygısı yüksek öğrencilerle çalışan ruh sağlığı uzmanları, bilişsel esneklik ile ilgili eğitimler verebilir ve bu eğitimlerini öğrencilerin akademik dayanıklılıklarını arttırıcı çalışmalarla destekleyebilir. Bu doğrultuda hedef belirleme, motivasyon, yardım isteme becerileri gibi konularda öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yapılacak olan grupla/bireysel rehberlik ve psikolojik danışma çalışmalarının ve aile, öğretmen ve idarecilere yönelik müşavirlik çalışmalarının öğrencilerin akademik dayanıklılıklarını arttırmalarına yardımcı olması ve dolayısıyla sınav kaygısı için de önleyici olması beklenebilir. Bilişsel esneklik becerileri yüksek olan bireylerin farkındalıklarının yüksek olduğu ayrıca meditasyonun bilişsel esneklik için olumlu etkilerinin olduğu geçmiş

çalışmalarda görülmüştür (Moore, 2013; Moore ve Malinowski, 2009). Ayrıca gevşeme egzersizleri, sınav kaygısının azaltılması açısından da olumlu etkileri olan bir yöntemdir (Zeidner, 1998). Psikolojik danışmanlar tarafından sınav kaygısı yüksek düzeyde olan öğrencilerle nefes ve gevşeme egzersizleri gibi kaygı yönetimini içeren BDT temelli psiko-eğitsel çalışmaların uygulanması önerilebilir. Ayrıca bu çalışmalarda öğrencilerin kaygılarını yönetmeleri için işlevsel olmayan düşüncelerine ve düşünce hatalarının farkına varmaları, bunları sokratik düzeyde sorgulayıp daha işlevsel düşünme becerileri geliştirmeleri için bilişsel yapılandırma gibi müdahalelerin yapılması önerilebilir. Daha işlevsel düşünmeyi öğrenen öğrencilerin bu yolla bilişsel esneklik düzeylerinin de desteklenmesi sağlanabilir. Öte yandan öğrencilerin bilişsel esnekliklerini geliştirmek ve dolayısıyla sınav kaygıları ile baş etmelerini sağlamak için psikolojik danışmanlar tarafından metakognitif terapiden yararlanılabilir. Metakognitif terapinin bireyin düşünce süreçlerine daha üst perspektiften bakış geliştirmesi, dikkatin yönlendirilmesi, duygu ve düşünce süreçlerine doğrudan müdahale etmek yerine bunlarla kurulan ilişkileri yeniden düzenlemeye yönelik çalışmalarının faydalı olacağı düşünülmektedir. Çalışmanın bulgularına göre bilişsel esnekliğin yüksek olmasının akademik dayanıklılık için önemli bir değişken olması nedeniyle psikolojik danışmanlar tarafından ailelere çocukluktan başlayarak gelişim psikolojisi ve özelinde bilişsel ve duygusal gelişim hakkında psiko-eğitsel çalışmalar yapılması önerilebilir. Öte yandan çocuk ve ergenlerin bilişsel esnekliklerinin gelişiminde uygun ve etkili anne-baba tutumları hakkında ebeveynlere yönelik olarak eğitimler verilebilir. Öğretmenlerin de, çocukların ve ergenlerin bilişsel esnekliklerini desteklemeleri için sınıf içinde kendini açma, atılganlık gibi iletişim ve sosyal becerileri kapsayan eğitimlerin yanı sıra münazara, etkili sorun çözme, beyin fırtınası gibi çocukların yaratıcılığını desteklemeye ve düşünmeye sevk eden çalışmalar yapmaları önerilebilir. Çalışmanın aracı değişkeni olan akademik dayanıklılığın sınav kaygısı üzerindeki etkisi göz önüne alındığında, ergenlerin akademik dayanıklılıkları açısından çocuklar için risk faktörlerinin azaltılması ve koruyucu faktörlerin ailelere eğitim yoluyla aktarılması önerilebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak bu araştırmayı etkileyebilecek mali ya da mali olmayan herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak bu araştırma ile ilgili herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Adıyaman Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun 24/01/2022 tarihli ve 201. sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Acar, S. (2019). *Sınav kaygısının yordanmasının psikolojik dayanıklılık ve karar verme becerileri açısından incelenmesi*. 563559. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul
- Acevedo, M. (2010). *Cognitive flexibility and planning skills as predictors of social academic resilience in Hispanic-American elementary school children*. [Unpublished doctoral dissertation] Fordham Üniversitesi. ProQuest Dissertations and Theses Global veri tabanından edinilebilir. (UMI No. 3407469)
- Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 61(2), 207–215. doi: 10.1037/h0045464
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 299899. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Alva, S. A. (1991). Academic invulnerability among Mexican-American students: The importance of protective resources and appraisals. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 13(1), 18-34. doi: 10.1177/07399863910131002
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82. doi: 10.1076/chin.8.2.71.8724
- Asıcı, E. ve İkiz, F. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Ateş, B. ve Sağar, M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde öz-yeterliğin yordayıcısı olarak bilişsel esneklik, duygu düzenleme becerileri ve psikolojik sağlık. *İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(3), 679-695. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iausos/issue/62979/902797>
- Baltaş, A. (2015). *Öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. (31. Baskı). Remzi Kitabevi.
- Beck, A. T. (1971). Cognition, affect, and psychopathology. *Archives of General Psychiatry*, 24(6), 495-500. doi: 10.1001/archpsyc.1971.01750120011002
- Beck, A., T., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Cognitive therapy of depression*. (1. Baskı). Guilford Pres.
- Beck, J. S. (2021). *Bilişsel davranışçı terapi: Temelleri ve ötesi* (2. Baskı). (M. Şahin ve I. T. Cömert, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal eserin basım tarihi 2011, 2. Baskı).
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300. doi: 10.17755/esosder.91623
- Bilgiç, R. ve Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55. doi: 10.29065/usakead.232432
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954. doi: 10.17755/esosder.285296
- Bingöl, S., & Coşkun, F. (2023, March). *Examination of the relationship between exam anxiety and perceived stress level and cognitive flexibility in Bezmialem Vakıf University Medical Faculty Students*. 7th Annual Medical Students' Research Day (pp. 58), İstanbul, Turkey.
- Boyacıoğlu, N. ve Küçük, L. (2011). Ergenlikte Mantık Dışı İnançlar Sınav Kaygısını Nasıl Etkiliyor?. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(1), 40-45. <https://phdergi.org/tr/jvi.aspx?pdire=phd&plng=tur&un=PHD-03164&look4=>
- Bozkurt, N. (2019). *Ergenlerde psikolojik sağlık ve bilişsel esneklik düzeylerinin sınav kaygısı ile ilişkisi*. 553887. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2003). Characteristics of resilient youths living in poverty: The role of self-regulatory processes. *Development and Psychopathology*, 15(01), 139–162. doi: 10.1017/s0954579403000087
- Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International Encyclopedia of Ergonomics and Human Factors*, 1, 297-301. doi: 10.13140/2.1.4439.6326
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation and school reform*. (1. Baskı). Cambridge: Cambridge University Press.

- Culler, R. E., & Holahan, C. J. (1980). Test anxiety and academic performance: The effects of study-related behaviors. *Journal of Educational Psychology, 72*(1), 16-20. doi: 10.1037/0022-0663.72.1.16
- Curtis, W. J., & Cicchetti, D. (2003). Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience. *Development and Psychopathology, 15*(3), 773-810. doi: 10.1017/s0954579403000373
- Çakmak, A., Şahin, H. ve Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 4*(2), 1-9. doi: 10.30900/kafkasegt.315182
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 339-346. doi: 10.15390/EB.2014.3466
- Çelikkaleli, Ö. (2014b). Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim, 39*(176), 347-354. doi: 10.15390/EB.2014.3467
- de la Fuente, J., Cardelle-Elawar, M., Sander, P., & Putwain, D. (2013). Action-emotion style, test anxiety and resilience in undergraduate students. *Student Learning: Objectives, Opportunities and Outcomes, 139-149*. <https://www.researchgate.net/profile/Jesus-Fuente/publication/320559370>
- Demirci, E. (2018). *Ergenlerde temel psikolojik ihtiyaçlar irrasyonel inanışları ile mükemmeliyetçilik ve sınav kaygısı arasındaki ilişki*. 492065. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.
- Demirci, İ. ve Erden, S. (2016). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grupla psikolojik danışma uygulamasının 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısına etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 43*(43), 67-83. doi: 10.15285/ebd.51646
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*(3), 241-253. doi: 10.1007/s10608-009-9276-4
- Dommes, A., Chevalier, A., & Lia, S. (2010). The role of cognitive flexibility and vocabulary abilities of younger and older users in searching for information on the web. *Applied Cognitive Psychology, 25*(5), 717-726. doi: 10.1002/acp.1743
- Driscoll, R. (2007). Westside Test Anxiety Scale Validation. *Education Research Information Center*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495968.pdf>
- Ergene, T. (2011). Lise öğrencilerinin sınav kaygısı, çalışma alışkanlıkları, başarı güdüsü ve akademik performans düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36*(160), 320-330. <http://213.14.10.181/index.php/EB/article/view/1066>
- Gizir, C. A., & Aydın, G. (2009). Protective factors contributing to the academic resilience of students living in poverty in Turkey. *Professional School Counseling, 13*(1), 38-49. doi: 10.1177/2156759x0901300103
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19*(3), 301-317. doi: 10.1177/07399863970193004
- Güler, D. ve Çakır, G. (2013). Examining predictors of test anxiety levels among 12th grade high school students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4*(39), 82-94. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tpdrd/issue/21459/229743>
- Hagtvet, K. A., Man, F., & Sharma, S. (2001). Generalizability of self-related cognitions in test anxiety. *Personality and Individual Differences, 31*(7), 1147-1171. doi: 10.1016/S0191-8869(00)00212-9
- Han, D. H., Park, H. W., Kee, B. S., Na, C., Na, D. H. E., & Zaichkowsky, L. (2011). Performance enhancement with low stress and anxiety modulated by cognitive flexibility. *Psychiatry Investigation, 8*(3), 221. doi: 10.4306/pi.2011.8.3.221
- Hancock, D. R. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on students' achievement and motivation. *The Journal of Educational Research, 94*(5), 284-290. doi: 10.1080/00220670109598764
- Hanson, T. L., & Kim, J. O. (2007). Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey. *Regional Educational Laboratory West*. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/west/pdf/REL_2007034.pdf

- Hayat, A., Choupani, H., & Dehsorkhi, H. (2021). The mediating role of students' academic resilience in the relationship between self-efficacy and test anxiety. *Journal of Education and Health Promotion, 10*(1), 297. doi: 10.4103/jehp.jehp_35_21
- He, Z., Li, M., Liu, C., & Ma, X. (2021). Common predictive factors of social media addiction and eating disorder symptoms in female college students: State anxiety and the mediating role of cognitive flexibility/sustained attention. *Frontiers in Psychology, 12*, 647126-647126. doi: 10.3389/fpsyg.2021.647126
- Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research, 58*(1), 47-77. doi: 10.3102/00346543058001047
- Heppner, P. P., Wampold, B. E., & Kivlighan, D. M., Jr. (2013). *Psikolojik danışmada araştırma yöntemleri* (1. baskı). (D. M. Siyez, Çev.). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Johnson, B. T. (2016). *The relationship between cognitive flexibility, coping and symptomatology in psychotherapy* (Order No. 10100044). [Master Dissertation, Marquette University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/relationship-between-cognitive-flexibility-coping/docview/1784011416/se-2>
- Kapıkıran, Ş. (2012). Validity and reliability of the Academic Resilience Scale in Turkish high school. *Education, 132*(3), 474-483. <https://link.gale.com/apps/doc/A283945583/AONE?u=anon~b71c7195&sid=googleScholar&xid=a17e4691>
- Kapıkıran, Ş. (2020). Ergenlerde ebeveyn akademik başarı baskısı ve desteği ile sınav kaygısı arasındaki ilişkide akademik dayanıklılığın aracı rolü. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 409-430. doi: 10.9779/pauefd.521230
- Kavakcı, Ö., Güler, A. S. ve Çetinkaya, S. (2011). Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler. *Klinik Psikiyatri, 14*(1), 7-16. https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_14_1_7_16.pdf
- Kavakcı, Ö., Semiz, M., Kartal, A., Dikici, A. ve Kuğu, N. (2014). Üniversite giriş sınavına katılacak öğrencilerde sınav kaygısı yaygınlığı ve ilişkili değişkenler. *Düşünen Adam - Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi, 27*(4), 301 - 307. doi: 10.5350/DAJPN2014270403
- Kaya, S. (2020). *Ergenlerde okul tükenmişliği ve akademik başarı: akademik dayanıklılığın düzenleyici rolü*. 634283. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). , Pamukkale Üniversitesi, Denizli
- Kaya, M. E., Eken, F. O. ve Ümmet, D. (2021). İçgörü ve bilişsel esnekliğin psikolojik dayanıklılık üzerindeki yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi, 3*(1), 22-29. doi: 10.35365/ctjpp.21.1.05
- Kercood, S., Lineweaver, T. T., Frank, C. C., & Fromm, E. D. (2017). Cognitive flexibility and its relationship to academic achievement and career choice of college students with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 30*(4), 329-344. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1172788>
- Kırca, B., Saruhan, V., Aydoğdu, & Avcu, A. (2023). Mediation effect of cognitive flexibility between fear of negative evaluation and interaction anxiety. *Curr Psychol* (2023). doi: 10.1007/s12144-023-04495-3
- Kırkık, M. (2020). *Ergenlerde üstbiliş ve sınav kaygısı arasındaki ilişkide ruminasyon ve bilişsel esnekliğin aracılık rolü*. 632224. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kilit, Z., Dönmezler, S., Erensoy, H. ve Berkol, T. (2020). Üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlük, endişe ve bilişsel sınav kaygısı ilişkisi. *Ortadoğu Tıp Dergisi, 12*(2), 262-268. doi: 10.21601/ortadogutipdergisi.741156
- Koç, G. G. (2020). *Bilişsel esneklik ve psikolojik dayanıklılık ile stresle başa çıkma arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 631281. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Korhan, M., Engin, E. ve Güloğlu, B. (2021). Covid-19 Sürecinde Üniversite Sınavına Girecek Gençlerin Sınav Kaygısı: Bilişsel Esneklik ve Öz-Düzenleme. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 12*(5), 212-231. doi: 10.19160/e-ijer.1009653
- Kuloğlu, A. ve Orhan, F. G. (2021). Examination of test anxiety and cognitive flexibility levels of students preparing for the university exam. *International Online Journal of Educational Sciences, 13*(4), 996-1009. doi: 10.15345/iojes.2021.04.004

- Kurt, A. A. & Gündüz, B. (2020). The investigation of relationship between irrational relationship beliefs, cognitive flexibility and differentiation of self in young adults. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 49(1), 28-44.
- Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports*, 20(3), 975-978. doi: 10.2466/pr0.1967.20.3.975
- Lim, M. L., & Chue, K. L. (2023). Academic resilience and test anxiety: The moderating role of achievement goals. *School Psychology International*, 44(6), 668-687. doi: 10.1177/01430343231162876
- Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Midren, B. A., Raad, J.M., Cornelius, R. A., & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA) examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 215-230. doi: 10.1177/0734282907303760
- Mandler, G., & Cowen, J. E. (1958). Test anxiety questionnaires. *Journal of Consulting Psychology*, 22(3), 228. doi: 10.1037/h0043617
- Mandler, G., & Sarason, S. B. (1952). A study of anxiety and learning. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47(2), 166-173. doi: 10.1037/h0062855
- Marko, M., & Letnický, R. (2016). The effect of affective valence and anxiety on cognitive flexibility. *Masarykova univerzita nakladatelství*, 234-238. <https://www.ceeol.com/search/chapter-detail?id=1121659>
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49. doi: 10.1177/000494410204600104
- Martin, M. M., & Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11(1), 1-9. doi: 10.1080/08934219809367680
- Martin, M. M., Anderson, C. M., & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45. <https://www.researchgate.net/profile/Matthew-Martin-29/publication/287681204>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. doi: 10.1002/pits.20149
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83. doi: 10.1016/j.jsp.2007.01.002
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. doi: 10.1080/03054980902934639
- Martin, M. M., & Myers, S. A. (2006). Students' communication traits and their out-of-class communication with their instructors. *Communication Research Reports*, 23(4), 283-289. doi: 10.1080/08824090600962599
- Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76(2), 623-626. doi: 10.2466/pr0.1995.76.2.623
- Martin, M. M., Staggers, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280. doi: 10.1080/08824096.2011.587555
- Masten, A. S. (1994). *Resilience in individual development: Successful adaptation despite risk and adversity*. In M. C. Wang & E. W. Gordon (Ed.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects* (pp. 3-25). Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, 53(2), 205. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.205
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Desjardins, C. D., Cutuli, J. J., McCormick, C. M., Sapienza, J. K., Long, J. D., & Zelazo, P. D. (2012). Executive function skills and school success in young children experiencing homelessness. *Educational Researcher*, 41(9), 375-384. doi: 10.3102/0013189X12459883

- Masten, A. S., Powell, J. L., & Luthar, S. S. (2003). *A resilience framework for research, policy, and practice. Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press United Kingdom, 1(25), 153. doi: 10.1017/CBO9780511615788.003
- Moore, B. A. (2013). Propensity for experiencing flow: The roles of cognitive flexibility and mindfulness. *The Humanistic Psychologist, 41*(4), 319. doi: 10.1080/08873267.2013.820954
- Moore, A., & Malinowski, P. (2009). Meditation, mindfulness and cognitive flexibility. *Consciousness and Cognition, 18*(1), 176-186. doi: 10.1016/j.concog.2008.12.008
- Morales, E. E. (2008). Exceptional female students of color: Academic resilience and gender in higher education. *Innovative Higher Education, 33*, 197-213. doi: 10.1007/s10755-008-9075-y
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2011). *A focus on hope: Fifty resilient students speak*. University Press of America.
- Morris, L. W., & Liebert, R. M. (1970). Relationship of cognitive and emotional components of test anxiety to physiological arousal and academic performance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 35*(3), 332-337. doi: 10.1037/h0030132
- Öz, S. (2012). Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi. 327682. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Özdemir, H. A. (2020). *Üniversite öğrencilerinde öz-duyarlılığı yordamada bilişsel esneklik ve otantikliğin rolü*. 632046. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, denizli.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. McGraw-hill education.
- Posner, M. I., Walker, J. A., Friedrich, F. J., & Rafal, R. D. (1984). Effects of parietal injury on covert orienting of attention. *Journal of Neuroscience, 4*(7), 1863-1874. doi: 10.1523/JNEUROSCI.04-07-01863.1984
- Prince-Embury, S. (2015). Assessing personal resiliency in school settings: The resiliency scales for children and adolescents. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools, 25*(1), 55-65. doi: 10.1017/jgc.2014.22
- Putwain, D. W., Nicholson, L. J., Connors, L., & Woods, K. (2013). Resilient children are less test anxious and perform better in tests at the end of primary schooling. *Learning and Individual Differences, 28*, 41-46. doi: 10.1016/j.lindif.2013.09.010
- Reiss, N., Warnecke, I., Tolgou, T., Krampen, D., Luka-Krausgrill, U., & Rohrmann, S. (2017). Effects of cognitive behavioral therapy with relaxation vs. imagery rescripting on test anxiety: A randomized controlled trial. *Journal of Affective Disorders, 208*, 483-489. doi: 10.1016/j.jad.2016.10.039
- Rife, N. A., Lapidus, L. B., & Shnek, Z. M. (2000). Musical performance anxiety, cognitive flexibility, and field independence in professional musicians. *Medical Problems of Performing Artists, 15*(4), 161-166. doi: 10.21091/mppa.2000.4032
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry, 57*(3), 316-331. doi: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation and attention. *Anxiety Research, 1*(1), 3-7. doi: 10.1080/10615808808248215
- Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (1990). *Test anxiety*. H. Leitenberg (Ed.), In *Handbook of social and evaluation anxiety* (pp. 475-495). Springer.
- Segool, N. K., von der Embse, N. P., Mata, A. D., & Gallant, J. (2014). Cognitive behavioral model of test anxiety in a high-stakes context: An exploratory study. *School Mental Health 6*(1), 50-61. doi: 10.1007/s12310-013-9111-7
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem -solving and cognitive flexibility: Relations to social skills and problem behavior of at-risk young children* (Order No. 3359050). [Doctoral Dissertation, Seattle Pacific University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/social-problem-solving-cognitive-flexibility/docview/305138555/se-2>
- Strolin-Goltzman, J., Woodhouse, V., Suter, J., & Werrbach, M. (2016). A mixed method study on educational well-being and resilience among youth in foster care. *Children and youth services review, 70*, 30-36. doi: 10.1016/j.childyouth.2016.08.014

- Suinn, R. M. (1968). The desensitization of test-anxiety by group and individual treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 6(3), 385-387. doi: 10.1016/0005-7967(68)90071-5
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tenenbaum, L. S. (2011). *A school-based intervention for third grade students experiencing test anxiety* (Order No. 3501105). [Doctoral Dissertation, Georgia State University]. <https://www.proquest.com/dissertations-theses/school-based-intervention-third-grade-students/docview/926827246/se-2>
- Toksöz, İ. ve Kolburan, Ş. G. (2018). Evli Bireylerde Bağlanma Stiller ve Bilişsel Esnekliğin İlişki Doyumuna Etkisi. *Aydın İnsan ve Toplum Dergisi*, 4(2), 17-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/aitdergi/issue/43705/536153>
- Toraman, Ç., Özdemir, H. F., Koşan, A. M. A., & Orakcı, Ş. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 13(1), 85-100. doi: 10.29333/iji.2020.1316a
- Totan, T. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinde sınav kaygısının değerlendirilmesi: Westside Sınav Kaygısı Ölçeği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 143-155. <https://dergipark.org.tr/en/pub/baebd/issue/40423/446325>
- Totan, T. ve Yavuz, Y. (2009). Westside sınav kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 95-109.
- Tryon, G. S. (1980). The measurement and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 50(2), 343-372. doi: 10.3102/00346543050002343
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2022). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(2), 467-479. doi: 10.32709/akusosbil.903722
- Tutuş, A. (2019). *11-14 yaş arasında olan ergenlerin stresle başa çıkma tarzları ve bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırılması*. 549642. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Çağ Üniversitesi, İstanbul.
- Türkçapar, M. H. (2021). *Bilişsel davranışçı terapi: Temel ilkeler ve uygulama* (18. Baskı). Epsilon Yayınevi.
- Twenge, J. M. (2000). The age of anxiety? birth cohort change in anxiety and Neuroticism, 1952-1993. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(6), 1007-1021. doi: 10.1037/0022-3514.79.6.1007
- Ulusoy, S., Yavuz, K. F., Esen, F. B., Umut, G. ve Karatepe, H. T. (2016). Sınav kaygısına yönelik bilişsel grup terapisi. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 28-37. <https://www.jcbpr.org/fulltext/77-1451334331.pdf>
- Von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483-493. doi: 10.1016/j.jad.2017.11.048
- Wang, M. C., Haertal, G. D., & Walberg, H. J. (1993). *Educational resilience in inner cities*. M. C. Wang ve W. Gordon (Ed.), *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospects*, (pp. 45-72). Lawrence Erlbaum Associates.
- Waxman, H. C., Rivera, H., & Powers, R. (2012). English language learners' educational resilience and classroom learning environment. *Educational Research Quarterly*, 35(4), 53. <https://www.proquest.com/openview/5694a586a660d9c9bc854055cd51c833b/1?pq-origsite=gscholar&cbl=48020>
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), 81-84. doi: 10.1111/1467-8721.ep10772327
- Wine, J. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76(2), 92. doi: 10.1037/h0031332
- Yalom I. D., & Steiner H. (Ed.). (2008). *Ergen Terapisi*. (Y. Özkardeşler Şallı, Çev.). Prestij Yayınları. (Orijinal eserin basım tarihi 1996, 1. Baskı).
- Yavuz, H. Ç. ve Kutlu, Ö. (2016). Investigation of the factors affecting the academic resilience of economically disadvantaged high school students. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 1-19. doi: 10.15390/EB.2016.5497
- Yıldırım, İ. (2007). Depression, test anxiety, and social support among Turkish students preparing for the university entrance examination. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, 171-184. https://ejer.com.tr/wp-content/uploads/2021/01/ejer_2007_issue_29.pdf

- Yıldırım, M. (2023). *Lise öğrencilerinde üstbiliş, psikolojik sağlamlık ve öz-şefkat ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi), Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Warriner-Gallyer, G. (2019). *Examining the relationship between cognitive flexibility and constructs of anxiety*. [Doctoral dissertation, University of Southampton]. <http://eprints.soton.ac.uk/id/eprint/437437>
- You, H. S., & Yang, Y. K. (2014). The influence of self-resilience and academic self-concept on test anxiety in undergraduates. *Journal of Korean Academy of Fundamentals of Nursing*, 21(3), 275-282. doi: 10.7739/jkafn.2014.21.3.275
- Zare, H., & Baradaran, M. (2019). Effectiveness of acceptance and commitment therapy (ACT) in improving of cognitive control and cognitive flexibility in anxious students. *Quarterly of Applied Psychology*, 12(4), 491-511.
https://apsy.sbu.ac.ir/index.php/JPR/article/view/article_97162_968e2e01c3e8dcd3cf76a98d7ae77e5a.pdf
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Kluwer Academic Publishers.
- Zeidner, M. (2004). Test anxiety. In C. Spielberger (Eds.), *Encyclopedia of Applied Psychology*. (pp. 545- 556). Elsevier Academic Press.

Okul Öncesi Dönemde Görsel Algı ve Yazı Farkındalığı Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*

Zeynep Fulya Temel¹, Mehtap Efe**² ve Rukiyye Yıldız Altan³

Öz

Bu çalışmanın amacı, okul öncesi dönemdeki çocukların görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitime devam eden, toplam 132 tipik gelişim gösteren çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel desende tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri "Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3" ve "Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testi" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın bulguları, görsel algı ile yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte görsel algı ölçeği alt boyutlarının yazı farkındalığı genel puanlarına olan etkisine göre kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Dolayısıyla çocukların görsel algı gelişimi ile yazı farkındalığı becerilerinin ilişkili olduğu ve birbirini yordadığı saptanmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle, yazı farkındalığı için çocukların görsel algı becerilerinin dikkate alınmasının ve desteklenmesinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler

Görsel algı
Yazı farkındalığı becerisi
Okul öncesi dönem

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
18 Ekim 2023
Kabul Tarihi
15 Şubat 2024
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Investigation of the Relationship Between Visual Perception and Print Awareness Skills in Preschool Period*

Abstract

The aim of study was to examine the relationship between visual perception and print awareness skills in preschool children. The research was conducted in preschool education institutions affiliated to the Ministry of National Education in Diyarbakır in the 2022-2023 academic year. A total of 132 preschool children participated in the study. The study was designed in a correlational design from quantitative research methods. The data of the study were gathered through the "Motor Skill Independent Visual Perception Test-3" and "Print Awareness subtest of the Early Literacy Skills Assessment Tool." The findings of the study showed that there was a positive and moderately significant relationship between visual perception and print awareness skills. However, the regression model established according to the effect of the sub-dimensions of the visual perception scale on the general scores of print awareness is statistically significant. Therefore, it was found that visual perception development and print awareness skills of preschool children are related and predict each other. Based on the results of this study, it can be said that it is important and necessary to consider and support children's visual perception skills for the development of print awareness skills.

Keywords

Visual perception
Print awareness skills
Preschool period

Article Info


Received
October 18, 2023
Accepted
February 15, 2024
Article Type
Research Paper


Atf: Temel, Z. F., Efe, M. ve Yıldız Altan, R. (2024). Okul öncesi dönemde görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 25(1), 50-64. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1377719>

* Bu araştırma X International Eurasian Educational Research Congress (EJER) sözlü bildiri olarak sunulmuştur. [This research was presented at X. International Eurasian Educational Research Congress (EJER)]

¹  Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, femel@gazi.edu.tr

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

²  Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, mehtap.efedicle.edu.tr

³  Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Türkiye, rukiyyeyildiz@yyu.edu.tr



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction

Visual perception is a concept related to the perception of things seen with the eye, as well as cognitive functioning, which depends on the brain's reception and interpretation of visual stimuli (Brown & Elliott, 2011; Ho, Chung & Lin, 2012; Wagemans et al., 2012). Visual perception skills are used to identify the shape, color and other qualities of objects and to make correct decisions about the spatial relationships of objects (Schneck, 2010). It is stated that studies that support children's visual perception development contribute positively to basic skills such as literacy and mathematics in later years (Poon et al., 2010; Memiş & Harmankaya, 2012). Therefore, the development and regulation of visual perception is one of the main tasks of preschool education. Because the basic visual perception skills for reading and writing skills that will be shaped after preschool education are laid in this period. Literacy skills are seen as one of the basic needs that children are expected to acquire. Supporting children's print awareness skills at an early age contributes to their literacy skills at a later age. Print awareness is an area of early literacy skills that describes children's understanding of print, book layout, and knowledge of letters and words (Justice & Ezell, 2004). In the literature, there are statements that visual perception, which has an effect on literacy skills, affects print awareness, which is one of these skills. The development of visual discrimination skills in preschool children is an important element in the process of learning to read (Tuğluk et al., 2008). A meta-analysis study conducted by the US National Early Literacy Panel on literacy showed that print awareness and visual perception skills together predicted literacy achievement in school. Based on the literature, it is thought that revealing the interaction between these two constructs will contribute to the related literature. For this reason, this study aimed to examine the relationship between visual perception and print awareness skills in preschool period. In this study, the main problems of "Is there a relationship between visual perception and print awareness skills in preschool period?" and "Does visual perception predict print awareness skills?" were investigated.

Method

In this study, correlational design from quantitative research method was used. Participants were selected through convenience sampling. This study was conducted with 132 preschool children. The children in the study group were between 60-66 months old. Participants were administered the Motor Skill Independent Visual Perception Test-3 and the Early Literacy Skills Assessment Tool. SPSS program was used for data analysis. First of all, missing, incorrect and missing data were checked. Descriptive statistics were given for the scale scores and skewness and kurtosis values were examined for normality. Since these values are between ± 2 , the score distribution is normal (George & Mallery, 2010). Since the scale scores were continuous and normally distributed, Pearson correlation method and multiple linear regression method were used to calculate the relationship between the variables. Assumptions required for linear regression analysis were checked. Comparisons were made at $p < .05$ significance level in statistical analyses.

Findings

The findings show that the relationship between total print awareness scores and visual perception scores is positive and moderately significant ($r=0.629$, $p < .01$). At the same time, this correlation coefficient is the highest correlation among all variables. According to the study, as children's print awareness general scale scores increase, their visual perception scores increase or vice versa decrease. In the second problem of the study, the predictive status of children's visual perception skills on print awareness was examined. Multiple linear regression analysis method was used to test the effect of visual perception scale sub-dimensions on the general scores of print awareness. Accordingly, the regression model is statistically significant ($F(5,127)=18.089$, $p < .01$). The visual perception scale sub-dimensions explain 41.6% of the variability in print awareness scale scores. As a result, among the sub-dimensions of visual perception, Visual Proximity-I had the highest effect on print awareness scores and Shape Formation had the lowest effect.

Discussion and Conclusion

The aim of this study was to analyze the association between visual perception and print awareness skills in preschool children. The findings of the research revealed that there was a positive and moderately significant correlation between visual perception and print awareness skills (Table 2). As children's print awareness general scale scores increase, their visual perception scores also increase. Print awareness has been expressed as a prerequisite for children to be successful when they start learning to read (Fountas & Pinnell, 2011). Evans and Saint-Aubins (2011) stated that children acquire print awareness gradually with the help of their interaction with text. The child's ability to recognize the symbols in his/her environment was considered important in terms of print awareness and reading skills (Neumann, Hood, Ford & Neumann, 2011). In this respect, based on the literature, it can be said that visual perception, reading and writing skills are interrelated. Other findings show that there is a positive and moderate relationship between the visual perception scale and some sub-dimensions of the print awareness scale (Table 2). When the literature is examined, many research results support the findings of this

study. For example, Dere (2019) carried out a study to examine kindergarten children's early literacy skill levels and visual motor integration. In this research, it was determined that there was a high correlation between visual motor coordination skills and print awareness, and a moderate correlation between receptive and expressive language. Modlin (2020) conducted a study to examine the relationship between visual perception and word recognition skills. In this research, it was found that there was a positive correlation between visual perception skills and word recognition skills. It was noted that visual motor coordination is one of the key aspects of print awareness and reading (Arıkök, 2001; Kavale & Forness, 2000). Moran and Senseny (2016) strongly recommended further studies on the link between visual perception, children's developmental skills and reading. Print awareness is an important factor for future literacy success (Bayraktar & Temel, 2014) and that the development of print awareness is associated with the development of visual perception skills. Considering the other findings obtained from the study, the regression model established according to the effect of the subdimensions of the visual perception scale on the general scores of print awareness was found statistically significant (Table 4). Similarly, the US National Early Literacy Panel concluded that alphabet knowledge, oral language skills, phonological awareness, print awareness, knowledge of print concepts, writing or writing one's name, and visual perception skills predict formal literacy achievement (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). In this respect, it is thought that it is important and necessary to determine the visual perception and early literacy skills of preschool children for the development of healthy visual perception and early literacy skills, to focus on supportive studies in education programs, and to contribute to the literacy and learning process in the future.

Giriş

Algı kavramı genellikle görme duyusunu düşündürmektedir ancak görme ile görsel algı birbirinden farklı kavramlardır. Kişi, görme duyusunu kullanarak gördüğü şeyleri yorumlamadığı sürece görsel algıdan bahsetmek mümkün olmamaktadır (Kaya, 2022). Dolayısıyla görsel algı, bireyin görsel öğeleri anlamlandırma biçimi olarak ifade edilebilir. Görsel algı kavramı, göz ile görülen şeylerin algılanmasının yanı sıra beynin görsel uyarınları alması ve yorumlamasına bağlı olan bilişsel işleyişle de ilişkili olarak açıklanan bir kavramdır (Brown ve Elliott, 2011; Ho, Chung ve Lin, 2012; Wagemans vd., 2012). Görsel algı, görüleni anlamlandırarak görsel uyarınları organize etme, yapılandırma ve yorumlama kapasitesi olarak da tanımlanmaktadır. Nesnelerin sahip oldukları şekil, renk ve diğer niteliklerin tanımlanmasında ve nesnelerin uzamsal ilişkileri hakkında doğru karar vermede görsel algı becerileri kullanılmaktadır (Schneck, 2010). Görsel algı, küçük yaştaki çocukların okumaları, yazmaları, sözcükleri hecelemeleri, matematik becerilerini geliştirmeleri ve akademik başarıları açısından önemli bir beceridir (Barnhardt vd., 2005; Christian, 2010; Colarusso ve Hammill, 2003; Sortor ve Kulp, 2003). Bunun yanı sıra çocukların gelişiminde ve günlük yaşama uyum sağlamalarında önemli bir yeri olan görsel algı, günlük yaşam becerileri ile de ilişkilidir. Çocukların günlük rutinlerinin (mekândaki konumu algılama, belirli bir mekânda kendini yerleştirme, yürüme, yemek yeme, giyinme vb.) birçoğunun temelini çocukların görsel algı becerisi oluşturmaktadır (Colarusso ve Hammill, 2003). Çocukların görsel algı becerilerinde gösterdikleri belli yetersizlikler, onların günlük yaşam ve okuma-yazma yeteneklerini, yazı yazma ve çizim becerilerini, matematiksel becerilerini negatif yönde etkileyebilmektedir (Akaroğlu ve Dereli, 2012). Görsel algı becerilerinde kendini gösteren problemler, çocukların belirli kavram veya nesnelere ayırt etme, hatırlama, görsel duyarlı yorumlama yetersizliğinden kaynaklanmaktadır. Erken yaşlarda bu durum çocukların geometrik şekilleri ayırt edememeleri, şekil ve zemini karıştırmaları, nesnelere değiştirme veya yönlendirme yaparken hatalar yapmaları ile ortaya çıkmaktadır. Çocuklar büyüdükçe bu problemler harf ve sözcükleri okumada görülmekte, görsel yetersizliği olan çocukların öğrenme sürecinde ciddi sorunlar ortaya çıkmaktadır (Christian, 2010). Mekân ile konumu algılama yeteneğinde zorluk yaşayan çocuklar, nesnelere ve yazılı semboller arasındaki ilişkileri doğru bir şekilde algılayamamaktadırlar. Dolayısıyla bu çocuklar, mekânda konum ilişkilerini belirten sözcükleri anlamakta güçlük yaşamaktadırlar (Erben, 2005).

Görsel algı becerilerinin gelişimini destekleyen çalışmaların okul öncesi dönemden başlayarak gerçekleştirilmesinin, gelecek yıllarda çocukların okuma-yazma, matematik gibi temel becerilerini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Poon vd., 2010; Memiş ve Harmanakaya, 2012). Bu sebeple görsel algı becerilerinin gelişimi ve eğitim ortamının görsel algı becerilerini destekleyecek şekilde düzenlenmesi okul öncesi eğitimin temel işlevlerinden biri olarak görülmektedir. Çünkü çocukların ilköğretim kademesinde okuma ve yazmayı öğrenmeleri için gerekli görülen görsel algı becerileri bu dönemde kazanılmaktadır. Çocukların yaşadıkları çevreyi algılamaları, anlamaları, geçmişteki bilgi ve birikimlerinden yararlanabilmeleri ve kültürlerini tanıyıp yaşatabilmeleri için okuma-yazma becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Dolayısıyla çocuklar, günlük yaşamlarında birçok alanda okuma-yazma becerilerini kullanmaktadırlar. Bu beceriler, çocukların gelecek öğrenmelerinin de temeli niteliğindedir (Bayraktar, 2013). Dickinson ve McCabe (2001) yaptıkları çalışmada çocukların dil ve okuryazarlık becerilerini okul öncesi dönemde, dördüncü ve yedinci sınıfta olmak üzere üç ayrı zaman diliminde ölçmüşlerdir. Araştırmalarında gerçekleştirdikleri regresyon analizleri, çocukların okul öncesi dönemde kazandıkları sözcük dağarcığı, fonolojik farkındalık, yazı bilgisi becerilerinin dördüncü ve yedinci sınıftaki okuma becerilerini güçlü bir şekilde yordadığını göstermiştir. Bu sonuçtan hareketle erken dönemde çocukların yazı farkındalığı becerilerinin desteklenmesinin ileriki yaşlarda edinecekleri okuma-yazma becerilerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Yazı farkındalığı, çocukların yazıyı anlama, kitap düzeni, harfler ve kelimeleri içeren alanlarda sahip oldukları bilgilerini tanımlayan erken okuryazarlık becerilerinin bir alt alanıdır (Justice ve Ezell, 2004). Yazı farkındalığı, yazının işlevinin ve sözlü dille olan etkileşiminin anlaşılması olarak açıklanmaktadır ve erken okuryazarlığın biçimsel olarak değerlendirilmesine fırsat tanıyan bir bileşendir (Machado, 2003). Yazı farkındalığı, çocukların yazım kurallarını ve yazının sembollerini anlamaları ile birlikte alfabe bilgisine sahip olmaları, konuşma ile yazı arasındaki farkı anlamaları, yazıya ilişkin sembol ve kavramların farkında olmaları, resimler ve yazının birlikte olduğu bir sayfada yazının bir mesaj taşıdığını bilmeleri gibi becerilerle ilgili anlayışlarını tanımlayan kapsamlı bir terimdir (Akoğlu, 2015; Justice ve Ezell, 2002; Şimşek, 2011). Bayraktar ve Temel'e (2014) göre yazı farkındalığı sürecinde çocukların yazı ile konuşma arasındaki ilişkiyi anlamalarının, çocukların okumayı öğrenme süreçlerinde ilk adım olduğu ifade edilmiştir. Yazı farkındalığının, çocukların okumayı öğrenmeye başlarken başarılı olmaları için bir ön koşul olduğu belirtilmiştir (Fountas ve Pinnell, 2011). Machado (2003) çoğu çocuğun yazı farkındalığı becerilerinin okul öncesi dönemde geliştiğini ifade etmiştir. Evans ve Saint-Aubins (2011) ise çocukların yazı farkındalığını metinle etkileşimlerinin yardımıyla kademeli olarak edindiklerini belirtmişlerdir. Erken dönemde çocukların çevrelerinde gördükleri kelime ve işaretleri tanımaya başlamaları, karşılaştıkları yazı ve sembollere ilgi göstermeleri yazı farkındalığı gelişimlerinin başladığını göstermektedir (Bayraktar ve Temel, 2015). Çocukların okul öncesi dönemden üçüncü sınıfa kadar yazı kavramlarıyla ilgili olarak uzmanlaşmış olmaları beklenmektedir. Alan yazında çoğunlukla vurgu yapılan noktalardan biri de erken dönemlerde kazanılan

yazı farkındalığının, erken okuryazarlık becerilerinin gelişiminde önemli bir rol oynadığı ve sonraki dönemlerde formal okuma-yazma yeterliliğinin ise güçlü bir yordayıcısı olduğudur (Akoğlu, 2015; Bayraktar ve Temel, 2015; Şimşek Çetin ve Alisınanoğlu, 2013).

Alan yazında okuma yazma becerileri üzerinde etkisi olan görsel algının bu becerilerden biri olan yazı farkındalığını etkilediğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Clay (2001) çalışmasında metnin görsel algısının, okuyucunun okuma davranışlarını ürettiği içsel işleme sisteminin bir parçası olduğunu bulmuştur. Metnin görsel algısını, algısal öğrenmenin gizli bir önkoşulu olarak görmüştür. Clay, görsel algı stratejilerini, çocukların okumayı öğrenirken kullandıkları "iç kontrol" stratejilerinden biri olarak tanımlamıştır. Çocuğun ortaya çıkan okuryazarlık yolculuğunda ilerlemesini sağlayan unsurun da görsel farkındalık olduğunu vurgulamıştır. Tuğluk vd. (2008), çalışmasında görsel algı becerisi gelişmiş olan çocukların sahip oldukları beceriler sayesinde harfleri öğrenmelerine ve bunları kelime grupları olarak algılayabilmelerine yardımcı olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte Altınkaynak (2019) araştırmasında çocukların görsel algı becerilerini geliştirmenin, okuma yazma sürecinde harflerin birbiriyle ilişkisini ve farklılıklarını anlamalarına yardımcı olabileceğini belirtmiştir. Çocuklar kelimeler arasındaki boşlukları algılamada ve kelimeleri ilişkilendirmede, harfleri tanıma ve düzenlemede, akıcı okuma ve anlayarak okumada görsel algı becerilerini işe koşmaktadır. Ayrıca çocuklar yazı yazarken harflerin yönünü doğru bir şekilde kullanmak için görsel algı becerilerinden faydalanmaktadır. Bunun yanı sıra çocukların yazmaya sayfanın hangi yönünden başlayacaklarını ve yazının yönünü belirlemelerinde, kelimeleri doğru sırayla yazma ve kelimeler arasında uygun boşluk bırakmalarında görsel algı becerileri gereklidir (Karakaya ve Altuntaş, 2017). Bunun yanı sıra görsel algı çalışmaları, çocukların okuma-yazma sürecinde harfleri tanımlarını, harfler arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmelerini kolaylaştırmaktadır (Kavale ve Forness, 2000). Çocuklara şekiller arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, yer-yön bulma, eşleştirme, şekil-zemin ayırımı, mekânda konum gibi görsel algıya yönelik etkinliklerin yapılması onların erken okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir (Erdoğan, Özen Altınkaynak ve Erdoğan, 2013).

Amerikan Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli'nin okuma-yazma konusunda yapmış olduğu meta-analiz çalışması, yazı farkındalığının ve görsel algı becerilerinin birlikte okul dönemindeki okuma yazma başarısını yordadığını göstermiştir (Report Of The National Early Literacy Panel, 2008). King, Wood ve Faulkner (2007) yaptıkları araştırmada dört (alfabe bilgisi olmayan) ve altı yaşındaki (alfabe bilgisine sahip) çocukların okuma ve görsel algı becerilerini değerlendirmişlerdir. Araştırma sonucunda okuma ve hecelemenin yanı sıra görsel algı testlerinden de alfabe bilgisine sahip çocukların alfabe bilgisi olmayan çocuklara kıyasla daha yüksek puanlar aldıkları gözlenmiştir. Dolayısıyla görsel uyaranların ayırt edilmesinin alfabe bilgisinin gelişimi ile eş zamanlı olarak geliştiği sonucuna varmışlardır. Özen Altınkaynak (2014), ailelere yönelik bir okuma yazmaya hazırlık programı geliştirdikleri çalışmalarında ebeveynlerin çocuklarının okuma yazmaya hazırlık süreçleri hakkındaki görüşlerini almışlardır. Bu araştırmada hazırlanan eğitim programının çocukların erken okuryazarlık becerilerini geliştirdiği ve çocukların fonolojik farkındalığı, görsel algı, alıcı ve ifade edici dil, yazı farkındalığı becerilerini geliştirmede etkili olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla erken okuryazarlık becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan eğitim programlarının çocukların görsel algı becerilerini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan farklı araştırmalarda erken okuryazarlığı oluşturan alt beceriler arasında; sözcük bilgisi, alıcı ve ifade edici dil becerileri, fonolojik duyarlılık, yazı farkındalığı ve görsel algı birlikte sayılmaktadır (Hsieh, Hemmeter, McCollum ve Ostrosky, 2009; Aarnoutse, Leeuwe ve Verhoeven, 2005; Neuman ve Dickinson, 2002). Buna karşın Schnobrich (2009) görsel algının çocukların okuma yazma becerileri ile ilişkisinin olup olmadığını araştırmış ve görsel algının okuma yazmaya hazırlık becerileri ile ilişkisi olmadığını saptamıştır. Alan yazında yer alan çalışmaların farklı bulgularına dayanarak bu iki yapı arasındaki etkileşimin ortaya çıkarılmasının ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada okul öncesi dönemde görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında "Okul öncesi dönemde görsel algı ile yazı farkındalığı becerileri arasında bir ilişki var mıdır?" ve "Görsel algı becerileri yazı farkındalığı becerilerini yordamakta mıdır?" temel problemleri araştırılmıştır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi ve etik konular başlıkları yer almaktadır.

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada, okul öncesi dönemde görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma amaçları bakımından nicel araştırma modeline uygun bir şekilde düzenlenmiştir. Bu araştırmada nicel araştırma yönteminden korelasyonel desen kullanılmıştır. Korelasyonel desen, iki veya daha fazla değişken veya bir skor seti arasındaki ilişkilerin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden ilişkinin derecesini ölçmek ve betimlemek için incelendiği araştırmalardır (Creswell, 2019, s.430).

Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Diyarbakır ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında okul öncesi eğitimine devam eden, toplam 132 tipik gelişim gösteren çocuk oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan çocuklar 60-66 ay aralığındadır. Araştırmaya katılan çocuklar, uygun örnekleme yöntemi ile çalışmaya dâhil edilmiştir. Araştırma kapsamında velilere gönderilen gönüllü onam formunu doldurup araştırmaya gönüllü bir şekilde katıldığını onaylayan çocuklar çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında veri toplama araçları olarak Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3 ve Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın Yazı Farkındalığı alt testi kullanılmıştır.

Motor Beceriden Bağımsız Görsel Algı Testi-3. Test, 1972 yılında Colarusso ve Hammill tarafından geliştirilmiştir. Motor beceri gerektirmeden görsel algı becerisini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin ilk formu 4-11 yaş aralığındaki çocukların görsel algılarını ölçen 36 maddeden oluşmaktadır. 1996 yılında tekrar gözden geçirilen ölçek 4-55 yaş ve üzeri bireylerin görsel algılarını ölçen 36 madde olarak düzenlenmiştir. Ölçek, Colarusso ve Hammill (2003) tarafından yeniden gözden geçirilmiş, yaş aralığı ve madde sayısı genişletilmiştir. Bu haliyle ölçek, 4-95 yaş aralığındaki bireylerin görsel algılarını ölçen 65 madde olarak düzenlenmiştir (Metin ve Aral, 2014). Bu ölçeğin görsel algının alt becerileri olan yedi alt boyutu vardır. Bunlar; görsel ayırım, şekil oluşturma, görsel hafıza, görsel yakınlık, görsel ayırt etme, mekânda konum, şekil zemin algısıdır. Ölçeğin puanlanmasında her bir alt boyuta yönelik puan hesaplanmamaktadır bunun yerine toplam görsel algı puanı hesaplanmaktadır. Ölçek kapsamında 65 şekil bulunmaktadır. Ölçeğin ilk 40 maddesi 4-11 yaş grubu çocuklara, 14-65 arasındaki maddeler ise 11 yaşın üzerindeki bireylere uygulanmaktadır. Ölçeğin çocuklara bireysel olarak uygulanması yaklaşık 15-20 dakika sürmektedir. Ölçek uygulanırken çocukların, uygulayıcının gösterdiği şekiller arasından birini işaretlemesi veya göstermesi beklenmektedir. Testten elde edilen her doğru yanıt için bir puan alınmakta, yanlış yanıtlar sıfır olarak puanlanmaktadır. Toplam doğru sayısı hesaplanarak ham puan elde edilmektedir. Testin Türk çocukları için geçerlik ve güvenilirlik çalışması Metin ve Aral (2014) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada test puanlarının güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .85 ve test yarılama yöntemi ile hesaplanan Spearman Brown katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Testin test-tekrar-test güvenilirlik katsayısı .98, testte yer alan maddelerin günlük değerlerinin ise .26 ile .95 arasında değiştiği, ortalama madde gücünün ise .61 olduğu belirlenmiştir.

Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı-Yazı Farkındalığı Alt Testi. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı, Karaman (2013) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek, beş alt test ve toplam 96 maddeden oluşmaktadır. Yazı Farkındalığı alt testi bu ölçeğin ikinci alt testidir. Erken Okuryazarlık Becerilerini Değerlendirme Aracı'nın geçerlik güvenilirlik analizlerinin yapıldığı çalışmada Yazı Farkındalığı alt boyutu için açılımlı faktör analizi sonuçlarına göre bu boyutun 3 faktörlü toplam 16 maddeden oluştuğu bulunmuştur. Yazı farkındalığı alt testi; "Yazı Kavramları", "Kitap Kavramları", "Harf ve Sözcük Kavramları" olarak isimlendirilmiştir. Yazı Farkındalığı alt testinin madde gücülüğü ortalaması, $p=.48$, madde ayırt edicilik ortalaması, $p=.31$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, test maddelerinin sahip olduğu değerlerin kabul edilen değerler arasında olduğunu göstermektedir. Yazı Farkındalığı alt testinin KR-20 güvenilirlik değeri 0.75, test tekrar test güvenilirliği $r=0.72$, testin iki yarı güvenilirliği için hesaplanan split half değeri 0.60 olarak bulunmuştur. Yazı Farkındalığı alt testinin faktörlerinden elde edilen güvenilirlik değerleri incelendiğinde; Yazı Kavramları faktörünün KR-20 değerinin 0.70, Kitap Kavramları faktörünün 0.83, Harf ve Sözcük Kavramları faktörünün 0.60 olduğu hesaplanmıştır. Diğer yandan test tekrar test güvenilirliği incelendiğinde Yazı Kavramları faktörü için 0.70, Kitap Kavramları için 0.38, Harf ve Sözcük Kavramları faktörü için 0.77 olduğu belirtilmiştir (Karaman, 2013).

Verilerin Toplanması

Bu araştırma için veri toplamaya başlamadan önce, yapılacak araştırma için Dicle Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan Etik Kurul izni alınmıştır. Ayrıca araştırmada kullanılması planlanan ölçeklerin kullanım izinleri ilgili kişilerden alınmıştır. Bununla birlikte veri toplama sürecinin başlaması için Diyarbakır İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Ardından araştırmacılar tarafından okulların müdürleri ile görüşmüş ve araştırma süreci hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma kapsamında veri toplamak için onay alınan okullarda öğretmenler ile görüşülerek velilere gönüllü onam formları öğretmenler aracılığıyla iletilmiştir. Bir-iki hafta sonra gönüllü onam formlarının dağıtıldığı okullara tekrar gidilmiş ve velilerden gelen formlar toplanmıştır. Çocuklarının araştırmaya katılmasına izin veren velilerin çocuklarına ölçekler bireysel olarak uygulanmıştır. Ölçekler, araştırmacılar tarafından çocuklara sınıflarından bağımsız sessiz bir ortamda uygulanmıştır. Bireysel odaya alınan her bir çocuğa iki test art arda uygulanmıştır. Veriler Ekim 2022-Ocak 2023 tarihleri arasında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinde SPSS programı kullanılmıştır. Öncelikle eksik, hatalı ve kayıp veri kontrol edilmiştir. Ölçek puanları için tanımlayıcı istatistikler verilmiş olup normallik için çarpıklık ile basıklık değerlerine bakılmıştır. Bu değerler ± 2 arasında olduğundan puan dağılımı normaldir (George ve Mallery, 2010). Ölçek puanları sürekli ve normal dağıldığı için değişkenler arasındaki ilişkiyi hesaplamak için Pearson korelasyon yöntemi ile çoklu doğrusal regresyon yöntemi kullanılmıştır. Doğrusal regresyon analizi için gerekli varsayımlar kontrol edilmiştir. İstatistiksel analizlerde $p < .05$ anlamlılık düzeyinde karşılaştırma yapılmıştır.

Etik Konular

Araştırmaya başlamadan önce araştırmacılar tarafından gerekli etik kurul onayı ve izinler alınmıştır. Bu araştırmada kullanılan ölçekleri geliştiren yazarlarından gerekli izinler elektronik posta yolu ile alınmıştır. Araştırmaya katılan çocuklara ve velilerine veri toplamadan önce araştırmaya ilişkin gerekli bilgiler (araştırmanın amacı, gönüllü katılım gibi) verilmiş, gönüllü onam formları aracılığıyla katılım izinleri alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminde çocukların yazı farkındalığı ve görsel algı becerileri arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Analiz öncesinde ölçeğe ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmış, bu doğrultuda ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Yazı Farkındalığı ve Görsel Algı Ölçekleri Genel Puanları ve Alt Boyutlarına Göre Betimleyici İstatistik Tablosu

	Ölçek Puanları	En Küçük	En Büyük	Ort	ss	Çarpıklık	Basıklık
Yazı Farkındalığı	Kitap Kavramı	0	3	2,77	0,61	-1,807	1,502
	Yazı Kavramı	0	9	5,20	2,20	-0,396	-0,513
	Harf ve Sözcük	0	4	1,25	1,14	0,501	-0,814
	Yazı Farkındalığı Toplam	3	16	9,28	3,10	-0,136	-0,722
	Görsel Ayrım	1	8	4,98	1,60	-0,232	-0,425
Görsel Algı	Şekil Oluşturma	1	5	2,99	1,07	0,106	-0,522
	Görsel Hafıza-I	0	8	3,92	1,56	0,041	-0,381
	Görsel Yakınlık-I	0	11	4,83	1,83	0,226	0,845
	Görsel Ayırt etme	0	5	2,61	1,28	0,157	-0,67
	Görsel Algı Toplam	8	32	19,32	4,85	-0,015	-0,305

Tablo 1 incelendiğinde her iki ölçek için de elde edilen puanların çarpıklık ve basıklık değerlerinin ± 2 aralığında olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar verilerin normal dağıldığına işaret etmektedir. Ortalama puanlar incelendiğinde, yazı farkındalığı ölçeği için en yüksek ortalamanın yazı kavram ($\bar{X} = 5.20$) alt boyutu olduğu görülürken en düşük ortalamanın harf ve sözcük ($\bar{X} = 1.25$) alt boyutu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte görsel algı ölçeği için en yüksek ortalamanın görsel ayırt etme ($\bar{X} = 4.98$) alt boyutu olduğu görülürken en düşük ortalamanın görsel ayırt etme ($\bar{X} = 2.61$) alt boyutu olduğu görülmüştür.

Tablo 2.

Yazı Farkındalığı ve Görsel Algı Ölçeklerine İlişkin Pearson Korelasyon Tablosu

	Kitap Kavram	Yazı Kavram	Harf ve Sözcük	Yazı Farkındalığı Toplam
Görsel Ayrım	0,025	,482**	,431**	,487**
Şekil Oluşturma	0,052	,347**	,315**	,371**
Görsel Hafıza-I	-0,042	,290**	,238**	,286**
Görsel Yakınlık-I	,235**	,428**	,333**	,484**
Görsel Ayırt etme	0,037	,420**	,409**	,428**
Görsel Algı Toplam	0,104	,600**	,521**	,629**

** $p < .01$

Çocukların yazı farkındalığı ve görsel algı becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir. Bulgular, yazı farkındalığı toplam puanları ile görsel algı puanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı olduğunu göstermektedir ($r=0.629$, $p < .01$). Aynı zamanda bu ilişki katsayısı tüm değişkenler arasındaki en yüksek ilişki katsayısıdır. Araştırmanın bulgularına göre çocukların yazı farkındalığı genel ölçek puanları arttıkça görsel algı puanları da artmakta ya da tam tersi azalmaktadır. Ayrıca yazı farkındalığı genel puanları ile görsel ayırt etme ($r = 0.487$), görsel yakınlık-I ($r = 0.484$) ve

görsel ayırt etme ($r = 0.428$) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki var iken şekil oluşturma ($r = 0.371$) ve görsel hafıza-I ($r = 0.286$) alt boyutlarıyla arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Yazı farkındalığı ölçeği harf ve sözcük kavramı alt boyutu ile görsel algı puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı olarak elde edilmiştir ($r = 0.521$, $p < .01$). Ayrıca yazı farkındalığı ölçeği harf ve sözcük alt boyutu ile görsel ayırım ($r = 0.431$) ve görsel ayırt etme ($r = 0.409$) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki var iken şekil oluşturma ($r = 0.315$), görsel hafıza-I ($r = 0.238$) ve görsel yakınlık-I ($r = 0.333$) alt boyutlarıyla arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Yazı farkındalığı ölçeği yazı kavramı alt boyutu ile görsel algı puanları arasındaki ilişki pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı olarak elde edilmiştir ($r = 0.600$, $p < .01$). Ayrıca yazı farkındalığı ölçeği yazı kavram alt boyutu ile görsel ayırım ($r = 0.482$), görsel yakınlık-I ($r = 0.428$) ve görsel ayırt etme ($r = 0.420$) alt boyutları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişki var iken şekil oluşturma ($r = 0.347$) ve görsel hafıza-I ($r = 0.290$) alt boyutlarıyla arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişki vardır. Son olarak yazı farkındalığı ölçeği kitap kavramı alt boyutu ile görsel algı ölçeği görsel yakınlık alt boyutu arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde ilişki bulunmuştur ($r = 0.235$).

Araştırmanın ikinci alt probleminde çocukların görsel algı becerilerinin yazı farkındalığı becerilerini yordama durumu incelenmiştir. Görsel algı ölçeği alt boyutlarının yazı farkındalığı genel puanlarına olan etkisinde çoklu doğrusal regresyon analiz yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem çeşitli varsayımlar içermektedir. Bu varsayımlar incelendiğinde, tek bir bağımlı değişken olmalı ve birden fazla bağımsız değişken yer almalıdır. Bağımlı değişken sürekli olup normal dağılım göstermeli ayrıca sürekli olan yordayıcı (bağımsız) değişkenler de normal dağılmalıdır. Regresyon modelinde yer alan yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminde dikkat edilmesi gerekmektedir (Pallant, 2007). Bu problem modelde yer alan bağımsız değişkenler arasındaki çok yüksek düzeyde ilişki ($r > 0.90$) olarak tanımlanmaktadır. Tolerans ve VIF değerleri bu problemi incelemeye kullanılan istatistikler olup VIF değerinin 10'dan küçük ve tolerans değerleri 0.10'dan büyük olması gerekir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Tüm bu varsayımlar dikkate alındığında Tablo 3'te görüldüğü gibi tolerans değerlerinin tümü 0.10'dan yüksek ve VIF değeri ise 10'dan küçüktür. Dolayısıyla çoklu bağlantı problemi yoktur.

Tablo 3.

Görsel Algı Ölçeğine İlişkin Çoklu Bağlantı Problemi Tablosu

	Tolcarans	VIF
Görsel Ayırım	0,72	1,389
Şekil Oluşturma	0,831	1,204
Görsel Hafıza-I	0,825	1,213
Görsel Yakınlık-I	0,786	1,272
Görsel Ayırt etme	0,792	1,262

Tablo 4.

Görsel Algı Ölçeği Toplam Puanı İçin Regresyon Tablosu

Bağımsız Değişken	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	1,564	0,88		1,777	0,078
Görsel Ayırım	0,432	0,154	0,224	2,799	0,006
Şekil Oluşturma	0,528	0,216	0,182	2,444	0,016
Görsel Hafıza-I	0,1	0,149	0,05	0,674	0,502
Görsel Yakınlık-I	0,453	0,129	0,268	3,507	0,001
Görsel Ayırt etme	0,537	0,184	0,223	2,924	0,004

$F_{(5,127)}=18.089$; $p < .001$
 $R=0.645$; $R^2=0.416$

Tablo 4 regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir. Buna göre, görsel algı ölçeği alt boyutlarının yazı farkındalığı genel puanlarına olan etkisine göre kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F_{(5,127)}=18.089$, $p < .01$). R kare değeri bağımlı değişkendeki varyansın ne kadarının bağımsız değişkenle açıklandığını göstermektedir (Pallant, 2007). Yazı farkındalığı ölçeği puanlarında olan değişkenliğin %41.6'sı görsel algı ölçeği alt boyutlarıyla açıklanmaktadır. Görsel ayırım ($B = 0.432$, $t = 2.799$, $p < .05$), şekil oluşturma ($B = 0.528$, $t = 2.444$, $p < .05$), görsel yakınlık-I ($B = 0.453$, $t = 0.268$, $p < .05$) ve görsel ayırt etme ($B = 0.537$, $t = 2.924$, $p < .05$) alt boyutları yazı farkındalığı genel puanlarını anlamlı şekilde ve pozitif yönde yordamaktadır. Görsel ayırım, şekil oluşturma, görsel yakınlık-I ve görsel ayırt etme alt boyutlarının her birinde 1 birimlik artış olduğunda çocukların yazı farkındalığı puanları sırasıyla 0.432, 0.528, 0.453 ve 0.537 birim artmaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayısı (β) ise değişkenlerin etkisindeki önem derecesini göstermektedir. Buna göre

görsel algı alt boyutlarından yazı farkındalığı puanlarına etkisi en yüksek olan Görsel Yakınlık-I ve en düşük olan ise Şekil Oluşturma alt boyutudur. Görsel algı ölçeği görsel hafıza-I puanlarının yazı farkındalığı genel puanlarına etkisi ise anlamlı değildir ($p>.05$).

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı okul öncesi dönemde çocukların görsel algı ile yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında görsel algı ile yazı farkındalığı becerileri arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 2). Çocukların yazı farkındalığı genel ölçek puanları arttıkça görsel algı puanları da artmakta ya da tam tersi azalmaktadır. Durkin'in (1966) okula başlamadan önce okumayı öğreten çocuklar üzerine yaptığı çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, okuryazarlık seviyesinin yüksek olduğu ortamlarda yetişen çocukların yazı dilinin, istikrarlı ve genellikle erken geliştiği görülmektedir. Bununla birlikte, yazı farkındalığı çocuğun görme gelişimine de dayandırılmaktadır. Hammill (1990) görsel algı ile okuduğunu anlayabilme arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, iki ölçütte de anlamlı bir ilişki olduğu verilerine ulaşmıştır. Okuma yeteneği için çocukların sahip oldukları görsel algı becerilerinin zekadan daha öncelikli bir alan olduğunu vurgulayan araştırmalarda, görsel algı becerileri gelişmiş olan çocukların akranlarına kıyasla okuma seviyelerinin de daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kurtz, 2006, akt. Kaya, 2022, s. 8). Çocukların yazının kavramları ile ilgili sahip oldukları bilgilerin okuma kazanımını desteklediği bulunmuştur (İşlek ve Turan, 2022). Okul öncesi dönemde ölçülen yazı hakkındaki kavramların birinci veya ikinci sınıfta kodlama, okuma, anlama ve heceleme yordadığı ifade edilmiştir (Lonigan vd., 2008). Çocuğun çevresindeki sembollerini fark etmeye başlaması yazı farkındalığı ve okuma becerisi açısından önemli görülmüştür (Neumann, Hood, Ford ve Neumann, 2011). Bu bakımdan alan yazına dayanarak görsel algı, okuma ve yazma becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda dil gelişimiyle ilgili "Kazanım 10. Görsel materyalleri okur. Kazanım 12. Yazı farkındalığı gösterir." kazanımları yer almaktadır. Görsel materyalleri okuma ile ilgili kazanımla kastedilen görseller, çocukların çevresinde bulunan çeşitli resimler, şekiller, fotoğraflar, grafikler, haritalar gibi görsel unsurlardır. Çocukların bu dönemde görsel materyalleri okuma kazanımına ulaşmaları için gerçekleştirilecek etkinlikler arasında; bir resmi anlatmalarını istemek, bir grafik veya şemanın neye ait olduğunu, neyi gösterdiğini açıklamalarına fırsat vermek gibi etkinlikler sayılabilir. Yazı farkındalığı ile ilgili kazanım ise, yazının yönü, virgül, nokta, soru işareti gibi noktalama işaretlerini tanıması, adının-soyadının yazılı halini tanıması, yazının günlük yaşamdaki yeri ve önemi gibi konuları ele almak ile ilgili etkinlikleri kapsamaktadır. Ülkemizdeki okul öncesi eğitim kurumları MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nı uygulamak durumundadır. Bu bakımdan MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda yer alan kazanım ve kapsadığı etkinliklere bakıldığında bu kapsamda gerçekleştirilen etkinliklerin çocukların görsel algı ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimini desteklediği, bu durumun da yapılan araştırma sonuçlarına yansdığı yorumu yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, görsel algı ölçeği ve yazı farkındalığı ölçeğinin bazı alt boyutları arasında olumlu yönde ve orta düzeyde bir ilişki bulunmuşken, bazı alt boyutları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Tablo 2). Bu doğrultuda alan yazın incelendiğinde, Dere (2019) tarafından anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık beceri düzeyleri ile görsel motor entegrasyonunu incelemek amacıyla yapılan araştırmada görsel motor koordinasyon becerileri ile yazı farkındalığı becerileri arasında yüksek düzeyde bir korelasyon, alıcı dil ve ifade edici dil arasında orta düzeyde bir korelasyon olduğu saptanmıştır. Sağlam (2020) tarafından okul öncesi dönem çocukların çalışma belleği becerileri ile erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, çalışma grubundaki çocukların görsel mekânsal bellek ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu bulunmuştur. Modlin (2020) tarafından görsel algı ile kelime tanıma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırmada, görsel algısal beceriler ile kelime tanıma becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki ve görsel hafıza ile harf kelime tanıma arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulguların, görsel hafızanın, kelime tanımanın karmaşıklığını ve taleplerini anlamada bir faktör olarak değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Demir (2021) tarafından 60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeylerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, EROT (Erken Okuryazarlık Testi) ile görsel algı testi arasında orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Kaya (2022) tarafından okul öncesi dönemdeki çocukların görsel algıları ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve bu çocukların oyuncak tercihlerinin incelenmesi amacıyla yapılan araştırmada, 'Erken okuryazarlık becerileri ile görsel algı gelişimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?' problemine yönelik yapılan istatistiksel analizler sonucunda toplam görsel algı ile erken okuryazarlık becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir. Ne'eman ve Shaul, (2022) tarafından okul öncesi dönem çocuklarında ortaya çıkan okuryazarlık ve yetenekler arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan araştırma bulguları, bilişsel ölçümler ile okuryazarlık ölçümleri arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Erken okuryazarlık becerileri düşük olan çocuklar daha düşük bilişsel yetenekler sergilemiştir. Buna ek olarak, görsel algı, hızlı isimlendirme, önleyici kontrol ve erken okuryazarlık arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alan yazına bakıldığında birçok araştırma sonucunda erken okuryazarlık becerileri ile görsel algı becerileri arasında bir ilişki

olduğu görülmektedir. Fakat özellikle görsel algı ve yazı farkındalığı becerileri ile ilgili doğrudan yapılmış araştırma pek olmamakla birlikte bu araştırmanın bu noktada alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kılıç (2018) görsel algılamayı, okuma yazmaya hazırlık becerilerinin alt becerilerinden biri olarak ifade etmiştir (s.3). Erken okuryazarlık becerilerinin farklı bileşenleri ile resmi okuma-yazma becerileri arasındaki ilişki üzerine yapılan araştırmalar, özellikle yazı farkındalığı ile gelecekteki okuma-yazma becerileri arasında kritik bir ilişki olduğunu göstermiştir (Bracken ve Fischel, 2008; Lefebvre, Trudeau ve Sutton, 2011). Dere (2019) görsel motor entegrasyon gelişiminin, anaokulu çocuklarının erken okuryazarlık becerilerini desteklemek için değerli bir faktör olduğunu belirtmiştir. Görsel motor koordinasyonun, yazı farkındalığı ile okumanın kilit yönlerinden biri olduğu ifade edilmiştir (Arıkkök, 2001; Kavale ve Forness, 2000). Moran ve Senseny (2016) çalışmasında görsel algının, çocuğun gelişimsel becerileri ve okuma arasındaki bağlantıya ilişkin daha fazla çalışma yapılmasını şiddetle tavsiye etmiştir. Yazı farkındalığının gelecek okuma yazma başarısı için önemli bir faktör olduğu (Bayraktar ve Temel, 2014), yazı farkındalığı gelişiminin görsel algı becerisinin gelişimi ile ilişkili olduğu söylenebilir. Bu becerilerin sağlıklı gelişimi için zengin, uyarıcı ve destekleyici bir çevre hazırlanabileceği gibi çevresel görsel ve basılı materyallerden yararlanılmasının da çocukların erken okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İlgili alan yazında, çocukların yazı farkındalığı becerisinin gelişimi ile ilgili, yetişkinlerin, çocukların yazı farkındalığı becerilerini destekleyici ortamlar oluşturarak ve yazının işlevi, yazının amacı vb. noktasında stratejiler geliştirerek rehberlik etmesinin çok önemli olduğu ifade edilmektedir (Kandır ve Yazıcı, 2016). Alan yazında zenginleştirilmiş ortamların, çocukların davranış, öğrenme vb. birçok unsur üzerinde oldukça etkili olduğu vurgulanmaktadır (Sanoff, 1995). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda iyi tasarlanmış eğitim ortamlarının çocukların etkin öğrenmelerini desteklediği vurgulanmaktadır (MEB, 2013, s.35). Bu bakımdan, bu araştırma bulgularına ve alan yazına dayanarak, yazı farkındalığının gelişimi için çocukların görsel motor koordinasyon becerilerinin dikkate alınmasının hem bireysel hem grup çalışmalarına olanak tanıyacak, görsel ve basılı materyallerle zenginleştirilmiş bir çevreyle desteklenmesinin önemli ve gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bulgulara bakıldığında görsel algı ölçeği alt boyutlarının yazı farkındalığı genel puanlarına olan etkisine göre kurulan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (Tablo 4). Sperling ve Head (2002) şekiller arasında görsel ayırım yapamayan bir çocuğun, şekiller ve harfler arasında ayırım yapmada kolaylık gösteren bir çocuk kadar hızlı ve kolay bir şekilde okumayı öğrenemeyeceğini ifade etmişlerdir. Amerika Ulusal Erken Okuryazarlık Paneli, okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerileri hakkında yapılmış 234 araştırmayı meta-analiz yoluyla incelemiştir. Araştırmanın sonuçları, alfabe bilgisinin, sözel dil becerilerinin, fonolojik farkındalığın, yazı farkındalığının, yazı kavramları bilgisinin, yazma veya adını yazmanın ve görsel algı becerilerinin formal okuma-yazma başarısını yordadığını ortaya koymuştur (National Early Literacy Panel [NELP], 2008). Görsel becerilerin temelini, görsel algısal becerilerin, işlevsel görsel becerilerin ve el-göz koordinasyonunun geliştirilmesi yoluyla kurulduğu, görsel-motor beceriler, odaklanma, odaklanma ve görsel koordinasyon becerilerini içerdiği ifade edilmiştir (Heeger, 1999). Bu becerilerin, bir görev görsel olarak dikkat edebilmek, bir metinden yazıyı atlamadan kopyalayabilmek vb. için gerekli olduğu belirtilmiştir. Görsel motor entegrasyonunun, çocukların kopyalayabilmesi, çizebilmesi veya yazabilmesi için gözler ve eller arasında etkili ve verimli iletişimi içerdiği, görsel verimlilik sorunu yaşayan bir çocuğun görsel bir simge veya ipucu görme yeteneğini etkileyebileceği, bu bilgi eksikliklerinin anaokulundaki çocukların öğrenme güçlüğüne neden olan görsel işleme sorunlarına neden olduğu belirtilmiştir (Dere, 2019). Görsel algı ile ilgili sorunların çocuğun yaşamındaki öneminin kaçınılmaz olduğu ve bu alandaki sorunların erken yaşlarda tespitinin önemli olduğu vurgulanmıştır (Cengiz, 2002). Yazı yazabilmek için harflerin veya şekillerin görsel imgesinin uygun motor tepkiyle bütünleştirilmesi gerektiği, bu konuda problem yaşayan çocukların uygun eğitim araçlarıyla ve çocuğun yakın çevresi ile görsel algı becerilerinin gelişmesinin mümkün olabileceği ifade edilmiştir (Kaya, 2022, s.14). Alan yazına bakıldığında, erken okuryazarlık becerilerinin kazanılmasında özellikle erken çocukluk döneminin anahtar bir role sahip olduğu (Justice, McGinty, Piasta, Kaderavek ve Fan, 2010; Lonigan, Burgess ve Anthony, 2000; Shanahan ve Lonigan, 2010), görsel algı gelişimi ile erken okuryazarlık becerilerinin ilişkili olduğu, birbirini yordadığı görülmektedir. Bu araştırma sonuçlarına bakıldığında, çocukların görsel algı ve yazı farkındalığı ile ilgili sonuçları, MEB 2013 Okul Öncesi Eğitimi Programı'nda okuma yazmaya hazırlık etkinliği kapsamında yer alan görsel algı çalışmaları (şekil-zemin ayırımı, mekânda konum, mekânsal ilişkiler vb.), dikkat ve hafıza çalışmaları, okuma yazma farkındalığı ve motivasyon geliştirme çalışmaları vb. etkinliklerinin etkilediği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocukların sağlıklı bir görsel algı ve yazı farkındalığı becerilerinin gelişimi için, bu becerilerin tespit edilmesinin, eğitim programlarında destekleyici çalışmalara ağırlık verilmesinin, ileriki dönem okuma-yazma, öğrenme sürecine katkı sağlaması açısından önemli ve gerekli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada elde edilen bulgulardan yararlanılarak görsel algı ile erken okuryazarlık becerilerinin diğer alt becerileri ile ilişkisi incelenebilir. Eğitim politikalarına karar vericilerin hizmet içi eğitimler ile eğitim programları eğitimlerine ve eğitim-öğretim materyalleri ile sürece destek olmalarının olumlu sonuçları olacağı söylenebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak bu araştırmayı etkileyebilecek mali ya da mali olmayan herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak bu araştırma ile ilgili herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu'nun 27 /09/2022 tarihli ve 363630 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11, 253-275. doi: 10.1080/08993400500101054
- Akaroğlu, E. G. ve Dereli, E. (2012). Okulöncesi çocukların görsel algı eğitimlerine yönelik geliştirilmiş eğitici oyuncakların çocukların görsel algılarına etkisi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 4(1), 201-222
- Akoğlu, G. (2015). Okul öncesi dönemde dil gelişimi ve erken okuryazarlık. F. Turan & A. İ. Yükselen (Ed.) içinde, *Çocuk Gelişimi 2 Okulöncesi Döneminde Gelişim* (s.53-72). Ankara: Hedef CS.
- Altınkaynak, Ş. Ö. (2019). Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık becerilerinin gelişimi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 37-49.
- Arıkök, İ. (2001). *Beş-altı yaş çocuklarında görsel algı eğitiminin okuma olgunluğuna olan etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Barnhardt, C. N., Borsting, E., Deland, P., Pham, N. & Vu, T. (2005). The relationship between visual-motor integration and spatial organization of written language and math. *Optometry and Vision Science*, 82(2), 138-143. doi: 10.1097/01.OPX.0000153266.50875.53
- Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bayraktar, V. (2013). *Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilkokul birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bayraktar, V. (2018). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı becerilerinin gelişiminde etkileşimli kitap okumanın önemi. *Çocuk ve Gelişim Dergisi*, 1(1), 31-41. doi: 10.36731/cg.418408
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 8-22.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2015). Yazı farkındalığı becerileri. F. Temel (Ed.) içinde, *Dil ve Erken Okuryazarlık* (s. 63-88). Ankara: Hedef CS.
- Bracken, S. S., & Fischel, J. E. (2008). Family reading behavior and early literacy skills in preschool children from low-income backgrounds. *Early Education and Development*, 19(1), 45-67. doi: 10.1080/10409280701838835
- Brown, T., & Elliott, S. (2011). Factor structure of the motor-free visual perception test–3rd edition. *Canadian Journal of Occupational Therapy*, 78(1), 26-36. doi:10.2182/cjot.2011.78.1.4
- Cengiz, Ö. (2002). *5.6-6 yaş çocuklarının görsel algı gelişimini destekleyici eğitim programının etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Christian, R.W. (2010). *Visual perception in school-aged children: a psychometric study of the correlation between computer-based and paper-based scores on the Motor-Free Visual Perception Test*. A Master's Thesis (unpublished). The Faculty of the Department of Occupational Therapy, East Carolina University, Greenville.
- Clay, M. M. (2001). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Colarusso, R. P. & Hammill, D. D. (2003). *Motor-Free Perception Test (MVPT-3)*. California: Academic Therapy Publication.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları*. C. Robb & K. Mason (Ed.), Deneysel desenler (S. Doğan, Çev.) içinde (s.376-428). İstanbul: Edam.
- Demir, E. (2021). *60-72 aylık çocukların erken okuryazarlık becerileri ve görsel algı düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Dere, Z. (2019). Analyzing the Early Literacy Skills and Visual Motor Integration Levels of Kindergarten Students. *Journal of Education and Learning*, 8(2), 176-181.
- Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills, and environmental supports of early literacy. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 186-202. doi: 10.1111/0938-8982.0001
- Durkin, D. (1966). *Children who read early*. New York, NY: Teachers College Press.

- Erben, S. (2005). *Montessori materyallerinin zihin engelli ve işitme engelli çocukların alıcı dil gelişiminden görsel algı düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Erdoğan, T., Özen Altınkaynak, Ş. & Erdoğan, Ö. (2013). Okul Öncesi öğretmenlerinin okuma-yazmaya hazırlığa yönelik yaptıkları çalışmaların incelenmesi. *İlköğretim Online*, 12(4), 1188-1199.
- Evans, M. A., & Saint-Aubins, J. (2011). *Studying and modifying young children's visual attention during book reading*. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, (Vol. 3, pp. 242–255). New York, NY: Guilford Press.
- Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (2011). *Literacy beginnings; A prekindergarten handbook*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, (10a ed.) Boston: Pearson,
- Heeger, D. J. (1999). Linking visual perception with human brain activity. *Current opinion in neurobiology*, 9(4), 474-479. doi: 10.1016/S0959-4388(99)80071-3
- Ho, P-C., Chung, S-M. & L. Y-H. (2012). Influences on children's visual cognition capabilities through playing 'intelligent matrix' developed by the augmented virtual reality technology. *International Journal of Humanities and Arts Computing*, 6(1), 160-171. doi:10.3366/ijhac.2012.0046
- Hsieh, W. Y., Hemmeter, M. L., McCollum, J. A. & Ostrosky, M. M. (2009). Using coaching to increase preschool teachers' use of emergent literacy teaching strategies. *Early Childhood Research Quarterly*, 24, 229–247. doi: 10.1016/j.ecresq.2009.03.007
- Işıtan, S. ve Akoğlu, G. (2016). Yazı farkındalığı becerilerinin resimli çocuk kitabı aracılığıyla değerlendirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1333-1352. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9111>
- İşlek, S., ve Turan, F. (2023). Erken okuryazarlık müdahalesinde yazıyı referans gösterme stratejisinin kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 128-140. doi: 10.24315/tred.1012196
- Justice, L.M. & Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 17-29. <http://ajslp.pubs.asha.org/> adresinden erişildi.
- Justice, L. M., & Ezell, H. K. (2004). Print referencing: An emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 35(2), 185–193.
- Justice, L. M., McGinty, A. S., Piasta, S. B., Kaderavek, J. N., & Fan, X. (2010). Print-focused read-alouds in preschool classrooms: Intervention effectiveness and moderators of child outcomes. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 41(4), 504-520. doi.org/10.1044/0161-1461(2010/09-0056)
- Karakaya, B. ve Altuntaş, O. (2017). Disleksisi olan çocuklarda görsel algı becerilerinin, okuma becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 5(3), 161-168. doi: 10.30720/ered.428537
- Karaman, G. (2013). *Erken okuryazarlık becerilerini değerlendirme aracı'nın geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kandır, A. ve Yazıcı, E. (2016). MEB 2013 Okul Öncesi Eğitim Programı'nın okuma yazma becerilerinin gelişimi yönünden değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 36(3), 451-488.
- Kaya, B. (2022). *60-72 aylık çocukların görsel algı gelişimleri ile erken okuryazarlık becerileri arasındaki ilişkinin ve oyuncak tercihlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kavale, K., & Forness, S. (2000). Auditory and visual perception processes and reading ability: a quantitative reanalysis and historical interpretation. *Learning Disability Quarterly*, 23, 253–270. doi: 10.2307/1511348
- Kılıç, Ş. (2018). *Ebeveynlerin okuma yazmaya hazırlığa ilişkin uygulamaları ile çocukların sözcük-yazı farkındalığı becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Aksaray Üniversitesi, Aksaray.
- King, B., Wood, C., Faulkner, D. (2007). Sensitivity to auditory and visual stimuli during early reading development. *Journal of Research in Reading*, 30, 443-453. doi: 10.1111/j.1467-9817.2007.00346.x
- Lefebvre, P., Trudeau, N., & Sutton, A. (2011). Enhancing vocabulary, print awareness and phonological awareness through shared storybook reading with low-income preschoolers. *Journal of Early Childhood Literacy*, 11(4), 453-479. doi: 10.1177/1468798411416581

- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental psychology*, 36(5), 596. doi: 10.1037/0012-1649.36.5.596
- Lonigan C.J., Schatschneider C., Westberg L., et al. (2008) *Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling*. In: The National Early Literacy Panel (ed.) *Developing Early Literacy*. Jessup, MD: National Institute for Literacy, pp. 55–106.
- Machado, J. M. (2003). *Early childhood experience in language arts emerging literacy*. Canada: Delmar Learning.
- Memiş, A., ve Harmankaya, T. (2012). İlköğretim okulu birinci sınıf öğrencilerinin görsel algı düzeyleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(1): 32-35
- Metin, Ş. ve Aral, N. (2014). Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3: Geçerlik güvenirlik çalışması. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 57-72
- Modlin, E. (2020). *The Relationship Between Visual Perception and Word Recognition Skills* (Doctoral Dissertation). New York University, ABD.
- Moran, C. E., & Senseny, K. (2016). An examination of the relationship between a child's developmental age and early literacy learning. *Cogent Education*, 3(1), 1169577. National Early Literacy Panel [NELP], 2008).
- National Early Literacy Panel (NELP) (2008). *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Ne'eman, A., & Shaul, S. (2023, April). The association between emergent literacy and cognitive abilities in kindergarten children. In *Child & Youth Care Forum* (Vol. 52, No. 2, pp. 467-488). New York: Springer US
- Neumann, M. M., Hood, M., Ford, R. M. & Neumann, D. L. (2011). The role environmental print in emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 12(3), 231-258. doi: 10.1177/1468798411417080
- Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows* (Version 12) 2nd ed. New York: Open University Press.
- Poon, K.W., Li-Tsang, C.W.P., Wiess, T.P.L., & Rosenblum, S. (2010). The effect of computerized visual perception and visual-motor integration training program on improving Chinese handwriting of children with handwriting difficulties. *Research in Developmental Disabilities*, 31, 1552-1560. doi: 10.1016/j.ridd.2010.06.001
- Report of the national early literacy panel (2008). *Developing early literacy*. Washington, DC: National Institute for Literacy.
- Sağlam, C. (2020) *Okul öncesi dönemde çalışma belleği ve erken okuryazarlık becerilerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Sanoff, H. (1995). *Creating Environments for Young Children*. North Carolina: School of Design at North Carolina State University. (ED 394640). Erişim Tarihi: 25.01.2023, <https://eric.ed.gov/?id=ED394640>
- Schneck, C. M. (2010). *Visual perception*. In J. Case-Smith & J. C. O'Brien (Eds.), *Occupational therapy for children-E-Book* (pp. 373-403). USA: Mosby Inc.
- Schnobrich, K. M. (2009). *The relationship between literacy readiness and auditory and visual perception in kindergartners* (Doctoral Dissertation). Miami University, ABD.
- Shanahan, T., & Lonigan, C. J. (2010). The National Early Literacy Panel: A summary of the process and the report. *Educational Researcher*, 39(4), 279-285. doi: 10.3102/0013189X10369172
- Sortor, J. M. & Kulp, M. T. (2003). Are the results of the Beery-Buktenica developmental test of visual-motor integration and its subtests related to achievement test scores?. *Optometry and Vision Science*, 80(11), 758-763.
- Sperling, R., & Head, D. (2002). *Reading attitudes and literacy skills in prekindergarten and kindergarten children*. *Early Childhood Education*, 29(4), 233–238. doi: 10.1023/A:1015129623552
- Şimşek, Ö. (2011). *60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Şimşek Çetin, Ö. ve Alisanoğlu, F. (2013). Okuma yazmaya hazırlık programının okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığına etkisinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 160-173.

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson.

Tuğluk, İ. H., Kök, M., Koçyiğit, S., Kaya, H. İ. ve Gençdoğan, B. (2008). Okul öncesi öğretmenlerinin okuma-yazma etkinliklerini uygulamaya ilişkin görüşlerin değerlendirilmesi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 72-81.

Wagemans, J., Elder, J. H., Kubovy, M., Palmer, S. E., Peterson, M. A., Singh, M. ve Heydt, R. M. (2012). A century of Gestalt psychology in visual perception: In perceptual grouping and figure-ground organization. *Psychol Bull*, 138(6), 1172-217. doi:10.1037/a0029333