



Muş Alparslan Üniversitesi

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ / MUŞ ALPARSLAN UNIVERSITY

www.alparslan.edu.tr

e-ISSN: 2791-7320

MAUNEFDER
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ
MAUN JOURNAL of
EDUCATION



EFDER

e-ISSN: 2791-7320



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

CİLT: 3

SAYI: 2

ARALIK 2023

MAUN JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME: 3

ISSUE: 2

DECEMBER 2023

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (MAUNEFDER) yılda iki kez yayınlanan sosyal bilimlere yönelik kuramsal ve uygulamalı özgün araştırma, inceleme ve derlemeleri kapsamına alan uluslararası hakemli bir dergidir. Yayınlanma sürecinde ücret talep edilmemektedir.

Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayınlanan makale ve kitap incelemelerindeki görüş ve düşüncelerle ilgili sorumluluk yazar/yazarlara aittir.

MAUNEFDER'de yayınlanan makaleler yalnızca referans gösterilerek kullanılabilir.

2023 CİLT: 3 SAYI: 2
HAKEM LİSTESİ

Dr. Aylin KİRİŞÇİ SARIKAYA – İzmir Demokrasi Üniversitesi

Dr. Bahadır GÜLDEN – Bayburt Üniversitesi

Dr. Cem DÖNMEZOĞULLARI – Sinop Üniversitesi

Dr. Fatma CUMHUR – Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. İbrahim Halil DEMİR – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Metin TAYTAŞ – Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi

Dr. Mustafa DERVİŞOĞULLARI – Milli Savunma Üniversitesi

Dr. Nesrullah OKAN – Fırat Üniversitesi

Dr. Oğuzhan ÇELİK – Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Dr. Özlem GÜNDÜZ – Millî Eğitim Bakanlığı

Dr. Ragıp Ümit YALÇIN – Atatürk Üniversitesi

Dr. Rukiye IŞIK AYDIN – Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Semra POLAT – Muş Alparslan Üniversitesi

Dr. Yusuf Taha OKAN – Harran Üniversitesi

EDİTÖR KURULU VE SEKRETARYA

Sahibi

Prof. Dr. Mustafa ALİCAN

(Muş Alparslan Üniversitesi Rektörü)

Eğitim Fakültesi Adına Hak Sahibi

Prof. Dr. Kenan YILDIRIM

(Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı)

Baş Editör

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Editör Yardımcısı

Dr. Fatih YAMAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Alan Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretim

Dr. Ahmet AYKAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Psikolojisi

Dr. Zekeriya ÇAM, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Dr. Halim GÜNER, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Dr. Fuat ELKONCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri

Dr. Bülent Uğur KOCA, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Dr. Selçuk AYDEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Matematik Eğitimi

Dr. Yılmaz MUTLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Dr. Abdulhamit KARADEMİR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Öğretim Teknolojileri

Dr. Fatih YAMAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Özel Eğitim

Dr. Sümeyra CEYHAN, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

Dr. Sedat GELİBOLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Dr. Ali Fuad YASUL, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sosyal Bilgiler Eğitimi

Dr. Murat EKİÇİ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Dr. Hülya SÖNMEZ, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yabancı Diller Eğitimi

Dr. Sabahattin YEŞİLÇINAR, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Sekretarya ve Dizgi

Dr. Yunus ŞAKİROĞLU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Samed Yasin ÖZTÜRK, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Dr. Gülşah KURU, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye



EFDER



MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ

Cilt: 3

Sayı: 2

Aralık 2023

MAUN JOURNAL OF EDUCATION

Volume: 3

Issue: 2

December 2023

-İçindekiler-

Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Kapsamında Halk Eğitimi Merkezi Kurslarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

Soner GARİP

121-136

Uzman Öğretmenlik Eğitimleri Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Kadir ARSLAN, Burak TAŞ

137-149

Yapılandırılmış Aile Eğitim Programının Covid-19 Sürecinde Ebeveynlerin Stres ve Yetkinlik Düzeylerine Etkisi

Ayfer İLYAS, Mehmet ATASAYAR, Nesri GİRGİN, Halil Murat UYGUN, İbrahim ÇEVİK

150-170

Liselere Giriş Sınavı Matematik Soruları ile 8. Sınıf Matematik Ders Kitapları Ünite Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeylerinin Karşılaştırılması

Ali Bozkurt, Tuğba Han ŞİMŞEKLER DİZMAN, Enes ETYEMEZ

171-190

İlişkilerde Yakınlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması

Engin TURĞUT, Özcan SEZER

191-209

Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Müdahalelerine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Cem DÖNMEZOĞULLARI

210-234



Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretimi Kapsamında Halk Eğitimi Merkezi Kurslarının Karşılaştırmalı İncelenmesi

Comparative Analysis of Public Education Center Courses in the Scope of Teaching Turkish as a Second Language

Soner GARİP^{1a}

^a Dr., Akyurt İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü, Ankara, Türkiye

ORCID: 0000-0002-0893-9536

sonergarip38@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Halk eğitimi merkezleri
- 2.Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi
- 3.Kurslar

Keywords:

- 1.Public education center
2. Teaching Turkish as second language
- 3.Courses

Öz

Türkiye, jeopolitik konumunun yanı sıra son yıllarda uluslararası ilişkilerdeki rolleri ve yükselen değerleriyle öne çıkmaktadır. Bu durum Türkçeye olan ilgiyi artırmakta ve Türkçe öğrenmek isteyen insanların sayısı giderek çoğalmaktadır. Ülkemizde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi faaliyetlerinin gerçekleştirildiği farklı kurum ve kuruluşlar bulunmaktadır. Halk eğitimi merkezleri, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi amacıyla kursların düzenlendiği kurumlardan biridir. Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında oluşturulan ve A1, A2, B1 seviyelerini içeren 4 farklı kurs programı yer almaktadır. Bu çalışmada Halk eğitimi merkezlerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi amacı taşıyan kursların karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemi çerçevesinde doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 12 kurs programının incelenmesiyle toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Araştırmanın sonunda kursların giriş koşulları, süre, ölçme-değerlendirme yaklaşımları, içerik ile belgelendirme açısından benzerlik ve farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Bununla birlikte kurs programlarının işlevsel hale getirilmesi, eğitici kapasitesinin güçlendirilmesi ve ölçme-değerlendirme çalışmalarının amacına uygun gerçekleştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Abstract

In addition to its geopolitical position, Turkey has come to the fore with its role in international relations and rising values in recent years. This situation increases the interest in Turkish and the number of people who want to learn Turkish is increasing. In our country, there are different institutions and organizations where activities of teaching Turkish to foreigners are carried out. Public Education Centers are one of the institutions where courses are organized to teach Turkish to foreigners. In Public Education Centers, there are 4 different course programs created to teach Turkish to foreigners and including A1, A2, B1 levels. In this study, it is aimed to comparatively examine the courses aiming to teach Turkish to foreigners in Public Education Centers. In the study, document analysis technique was used within the framework of qualitative research method. The data of the research were collected by examining the 12 course programs. The obtained data were analyzed through descriptive analysis. At the end of the study, it was determined that the courses showed similarities and differences in terms of entry conditions, duration, assessment-evaluation approaches, content and certification. In addition, it has been concluded that the course programs should be made functional, the capacity of the trainers should be strengthened and the measurement-evaluation studies should be carried out in accordance with the purpose.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
25.04.2023
Kabul Tarihi:
21.07.2023
Yayın Tarihi:
29.12.2023

Atıf: Garip, S. (2023). Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında halk eğitimi merkezi kurslarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 121-136. <https://doi.org/10.60107/maunef.1287282>
Citation: Garip, S. (2023). Comparative analysis of public education center courses in scope of teaching Turkish as second language. *MAUN Journal of Education*, 3(2), 121-136. <https://doi.org/10.60107/maunef.1287282>

Giriş

Türkiye, jeopolitik konumunun yanı sıra son yıllarda uluslararası ilişkilerdeki rolleri ve yükselen değerleriyle öne çıkmaktadır. Bununla birlikte Türkiye, dünyada ve sınırları etrafında gelişen savaşlar ile iç karışıklıklar sebebiyle farklı milletlere mensup insanların göç etmek istediği ülkelerin başında gelmektedir. Bu durum Türkçeye olan ilgiyi artırmakta ve Türkçe öğrenmek isteyen insanların sayısı giderek çoğalmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmesi isteği dilimizin dünya dilleri arasında yer almasını sağlamaktadır (Kahriman vd. 2013). “Geniş bir sahaya yayılan Türkçe; UNESCO’nun verilerine göre, dünyada en çok konuşulan beşinci dildir” (Göçer, Tabak & Coşkun, 2012, s. 74). Bugün Türkçe yaklaşık 250 milyon insanın konuştuğu yaygın bir dil konumundadır (Erdem, 2009). Bu bağlamda dünyada Türkçeye farklı sebeplerle artan öğrenme isteğinden dolayı Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi çalışmaları önemli ve gerekli bir hâl almıştır.

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı, TİKA ve üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleri aracılığıyla yürütülmektedir (Göçer, 2009). Bu merkezlerde Türk dilinin ve kültürünün yabancılara öğretilmesi hedeflenmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi her ne kadar Karahanlılar dönemine kadar uzansa da Türkçe öğretim merkezlerinin kuruluşu yakın zamanlarda gerçekleşmiştir. Ülkemizde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları 1950’li yıllarda hız kazanmıştır (Çağlayan Dilber, 2018). Bu tarihten itibaren Boğaziçi, İstanbul ve Orta Doğu Teknik üniversitelerinde yabancı öğrencilere yönelik Türkçe öğretimi çalışmaları başlasa da yabancılara Türkçe öğretimi Ankara Üniversitesi bünyesinde 1984 yılında kurulan TÖMER ile kurumsal bir kimlik kazanmıştır (Köse & Özsoy, 2020; Erdil, 2017). “2022 itibarıyla 200’ün üzerinde üniversitenin Türkçe öğretim merkezi eğitim vermektedir” (Erol, Çeken, Kılıç & Gündüz, 2022, s. 54).

Dünyada geniş bir coğrafyada konuşulan Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında farklı kurum, kuruluş ve merkezlerce önemli çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Göçer & Moğul, 2011). Bu amaçla Türkiye’de üniversiteler bünyesinde kurulan Türkçe öğretim merkezleri ve Türkiye sınırlarının dışında Yunus Emre Enstitüsü ve TİKA aracılığıyla yabancılara Türkçe öğretimi çalışmaları sürdürülmektedir (Özdemir Erem & Erdem, 2016; Arslan 2012). Bu kurumlar dışında “büyükkelçilik, dersane, vakıf ve diğer bazı merkezlerde de Türkiye Türkçesini öğretmek için belli aralıklarla ve talebe göre kurslar açılmaktadır” (Dolunay, 2005, s. 2). Yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla kursların düzenlendiği kurumlardan biri de halk eğitimi merkezleridir.

Halk eğitimi merkezleri, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı olup yaygın eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği kurumlardır. Halk eğitimi merkezi, “Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları ile yaygın eğitimin amaç ve fonksiyonlarını gerçekleştirmek için il ve ilçe merkezleri ile bucak ve köylerde açılmak üzere, sosyal ve kültürel kurslar ile mesleki ve genel bilgi kursları düzenleyen kurumdur” (TÜİK, 2012). Halk eğitimi, örgün eğitimin herhangi bir kademesinde bulunmayan bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenlenen eğitim faaliyetleri (Celep, 2003); yetişkin ya da örgün eğitimin dışında kalan bireylere planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilen eğitim çalışmaları (Geray, 2002) olarak tanımlanmaktadır.

Halk eğitimi merkezleri, bireylerin değişen ve gelişen dünyada ihtiyaçlarına cevap vermekte, değişimlere uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve insanlara yaşam boyu eğitim imkânı sunmaktadır. Kurt (2000) ekonomik, toplumsal ve siyasal sebeplere bağlı olarak ortaya çıkan durumların giderilmesinde halk eğitiminin önemli bir rolü olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda son yıllarda farklı amaçlarla Türkçe öğrenmek isteyenler ile çeşitli sebeplerle ülkemize sığınan yabancılara Türkçe öğretimi gereksinimi doğmuştur. Karadağ ve Göçer (2022) Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen bireylerin buldukları coğrafyada hayatlarını daha rahat sürdürebilmeleri için hedef dilin kültürüne ve yaşam biçimine uyum sağlaması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda mevcut ihtiyaçların giderilmesinde halk eğitimi merkezlerinin önemli bir rolü bulunmaktadır.

Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi kapsamında farklı kurs olanakları bulunmaktadır. Oluşturulmasında *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* dikkate alınan bu kurslar A1, A2 ve B1 seviyelerini içermektedir. Yaş ve seviye gibi çeşitli yeterliliklere göre giriş koşulları bulunan kurslar ücretsiz olup Türkçe öğrenmek isteyen herkesin başvurusuna açıktır. Türkiye’de her ilçesinde en az bir adet halk eğitimi merkezi bulunduğundan ulaşımı kolaydır. Kursların planlanmasında ders saatleri ve günlerinin belirlenmesinde kursiyerlerin durumu da dikkate alınmaktadır. Bu özellikler Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi bağlamında halk eğitimi merkezlerini ön plana çıkarmaktadır.

Alan yazında Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında halk eğitimi merkezleri ve kurs programları üzerine sınırlı sayıda çalışma görülmektedir. Bu çalışmalardan Oktay (2017) halk eğitimi merkezinde Araplara Türkçe öğretmek amacıyla açılan bir kursta konuşma becerisinin kazanımında kullanılan yöntem ve teknikler üzerine bir araştırma gerçekleştirmiştir. Gözübüyük Tamer (2020) de çalışmasında Afganistan ve Suriye uyruklu yetişkinlere yönelik düzenlenen kursları, kurs öğretmenlerinin görüşlerine göre incelemiştir. Aytan, Uzun ve Günaydın (2020) ise yabancılara Türkçe öğretmek amacı taşıyan bazı kursların dil becerisi ve kültür aktarımı bağlamında incelemesini yapmıştır. Halk eğitimi merkezlerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesine ilişkin kurs programlarının karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesini içeren bir çalışma bulunmamaktadır.

Bu çalışmada halk eğitimi merkezlerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi amacı taşıyan kursların karşılaştırmalı bir şekilde incelenmesi amaçlanmaktadır. İncelenen

kursların giriş koşulları, süreleri, içerikleri, ölçme-değerlendirme ve öğrenme-öğretme yaklaşımları farklı bölümler altında karşılaştırmalı bir şekilde sunularak konuyla ilgili araştırmacılara fikir vermesi hedeflenmiştir. Ayrıca bu çalışmanın mevcut kurs programlarının düzenlenmesi ve yeni programların tasarlanması gibi çalışmalarda veri desteği sunacağı düşünülmektedir. Bu amaçla araştırmada “*Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kurslar nasıl yapılandırılmıştır?*” sorusuna cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda ve gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 45). Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında halk eğitimi merkezi bünyesinde açılan kursların karşılaştırmalı bir şekilde incelendiği bu çalışmada verilerin toplanmasında nitel bir sürecin takip edileceği için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi desenlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Bowen (2009) doküman analizini basılı ve/veya web tabanlı materyallerin değerlendirildiği sistematik bir süreç olarak ifade etmektedir. Bowen’a (2009) göre doküman analizi etkili ve az masraflı bir araştırmadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi veri toplama araçlarından doküman inceleme kullanılmıştır. “Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 217). Bu çalışmada Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün e-yaygın sisteminde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi amacı taşıyan kurslara ait şu dokümanlar (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) incelenmiştir:

- Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye (K₁)
- Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye (K₂)
- Yabancılara Türkçe Öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye (K₃)
- Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye (K₄)
- Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye (K₅)
- Yabancılara Türkçe Öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye (K₆)
- Türkçe A1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı (K₇)
- Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı (K₈)
- Türkçe B1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı (K₉)
- Yabancılar İçin Türkçe Seviye A1 (K₁₀)
- Yabancılar İçin Türkçe Seviye A2 (K₁₁)
- Yabancılar İçin Türkçe Seviye B1 (K₁₂)

Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizinde nitel araştırma yöntemi analiz türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde, “elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 256). Bu yolla elde edilen veriler okuyucuya düzenli bir şekilde sunulabilmektedir. Bu çalışmada incelenen kurs programlarından hareketle (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) kurs programlarına giriş koşulları, kurs programlarının süresi, kursların içeriği, kurslarda öğrenme-öğretme yaklaşımı, kurslarda ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve kursların belgelendirilmesi başlıkları belirlenerek içerikleri karşılaştırmalı bir şekilde oluşturulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik

Bu çalışmada, geçerlik ve güvenirlikle ilgili hususlara dikkat edilmiştir. Merriam (2013) geçerlik ve güvenirliğin araştırmanın süreçlerini ilgilendiren önemli kaygılar olduğunu belirtmektedir. Çalışmanın kavramsal çerçevesinin oluşturulmasında alan yazın taraması detaylı bir şekilde yapılmıştır. Bu amaçla çok sayıda tez, makale, bildiri ve kitap taranarak veriler toplanmıştır.

Fraenkel vd. (2012) araştırma sürecindeki en önemli adımlardan birinin örneklem seçimi olduğunu belirtmektedir. Bu çalışmada halk eğitimi merkezlerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamındaki bütün kurs programları (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) incelenerek veriler elde edilmiştir. Böylece ilgili tüm dokümanlar incelenerek araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Sak vd. (2021) doküman incelemesinde geçerlik ve güvenirliği artırmak için incelenen dokümanlardan elde edilen verilerin başka kaynaklarla doğrulamak gerektiğini belirtmektedir. Bu çalışmada da ilgili kurs programlarının (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) incelenmesiyle elde edilen veriler yapılan çalışmalarla karşılaştırılarak sonuç, tartışma ve öneriler başlığı altında sunulmuştur. Böylece araştırmanın dış güvenirliğinin artırılması amaçlanmıştır.

Araştırmada dokümanlardan elde edilen veriler bir aylık sürecin sonunda yeniden incelenerek ilk ve son incelemeyle toplanan veriler karşılaştırılmıştır. Ardından toplanan veriler Türkçe eğitimi ve nitel araştırma alanında iki uzmanın görüşüne sunulularak kontrolü gerçekleştirilmiştir. Uzman görüşü alınan veriler bulgular bölümünde yorum yapılmadan sunulmuştur. Böylece araştırmanın dış güvenirliğinin artırılması hedeflenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde incelenen dokümanlardan (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen veriler kurs programına giriş koşulları, kurs programlarının süresi, kursların içeriği, kurslarda öğrenme-öğretme yaklaşımları, kurslarda ölçme-değerlendirme yaklaşımları ve kursların belgelendirilmesi başlıklarında karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Kurs Programına Giriş Koşulları

Aşağıda Tablo 1’de, halk eğitimi merkezlerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kurslara (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) katılmak isteyen kursiyerlere yönelik koşullar ve seviye bilgisi yer almaktadır. Her bir kurs için farklı kriterlerin yer aldığı kurslara katılmak isteyen kursiyerler ilgili şartları taşıması gerekmektedir.

Tablo 1. Kurs programlarına giriş koşullarına ilişkin bilgiler

Kurslar	Seviye	Giriş Koşulları
K ₁	A1	5 yaşını tamamlamak ve 13 yaşından gün almamak
K ₂	A2	5 yaşını tamamlamak ve 13 yaşından gün almamak, K ₁ kursunu başarıyla tamamlamak/seviye tespit sınavından K ₁ düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olmak
K ₃	B1	5 yaşını tamamlamak ve 13 yaşından gün almamak, K ₂ kursunu başarıyla tamamlamak/seviye tespit sınavından K ₂ düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olmak.
K ₄	A1	12 yaşını tamamlamış olmak ve 18 yaşından gün almamak
K ₅	A2	12 yaşını tamamlamış olmak ve 18 yaşından gün almamak, K ₄ kursunu başarıyla tamamlamak/seviye tespit sınavından K ₄ düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olmak
K ₆	B1	12 yaşını tamamlamış olmak ve 18 yaşından gün almamak, K ₅ kursunu başarıyla tamamlamak/seviye tespit sınavından K ₅ düzeyinde Türkçe bilgisine sahip olmak
K ₇	A1	14 yaşını tamamlamış olmak ve ana dilinde okuryazar olan yabancı uyruklular
K ₈	A2	14 yaşını tamamlamış olmak ve ana dilinde okuryazar olan yabancı uyruklular, K ₇ kursunu başarıyla tamamlamış olmak
K ₉	B1	14 yaşını tamamlamış olmak ve ana dilinde okuryazar olan yabancı uyruklular, belgelendirmek koşuluyla A2 seviyesinde kursa katılıp başarılı olmak
K ₁₀	A1	13 yaşını tamamlamış olmak
K ₁₁	A2	17 yaşını tamamlamış olmak, belgelendirmek koşuluyla A1 seviyesinde kursa katılıp başarılı olanlar, belgesi olmayanlar kursu verecek eğiticinin yapmış olduğu seviye belirleme sınavında Türkçe A1 seviyesinde bilgisi olanlar
K ₁₂	B1	17 yaşını tamamlamış olmak, belgelendirmek koşuluyla A2 seviyesinde kursa katılıp başarılı olanlar, belgesi olmayanlar kursu verecek eğiticinin yapmış olduğu seviye belirleme sınavında Türkçe A2 seviyesinde bilgisi olanlar

Tablo 1’e göre, halk eğitimi merkezlerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimine yönelik kurslarda yaş ve dil seviyesine göre koşullar bulunduğu görülmektedir. Yaş bakımından K_{1,2,3} kursları için 5 yaşını tamamlamak ve 13 yaşından gün almamak, K_{5,6,7} kursları için 12 yaşını tamamlamak ve 18 yaşından gün almamak, K_{8,9,10} kursları için 14 yaşını tamamlamış olmak, K₁₀ kursu için 13 yaşını tamamlamak ve K_{11,12} kursları için 17 yaşını tamamlamak koşulu bulunmaktadır.

Tablo 1’de kursların tamamı incelendiğinde Türkçe A1 (K_{1,4,7,10}), A2 (K_{2,5,8,11}) ve B1 (K_{3,6,9,12}) seviyesinde gruplandırıldığı anlaşılmaktadır. Buna göre her bir grup için bir önceki

seviyede Türkçe bilgisine sahip olmak koşulu yer almaktadır. K_{2,3,5,6,11,12} kurslarında bir önceki seviye için kurs öğretmeni tarafından seviye tespit sınavı yapılabiliyorken K_{8,9} kurslarında bir önceki kursları başarıyla tamamlayıp belgelendirme şartı bulunmaktadır. Buna göre halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kurslarda kursiyer olabilmek için yaş ve dil seviyesi bakımından programa giriş koşullarını yerine getirmek gerekmektedir.

Kurs Programlarının Süresi

Aşağıda Tablo 2’de, halk eğitimi merkezlerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kursların (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) süreleri ve günlük ders saatleri yer almaktadır.

Tablo 2. Kurs programlarına sürelerine ilişkin bilgiler

Süre	Kurslar											
	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄	K ₅	K ₆	K ₇	K ₈	K ₉	K ₁₀	K ₁₁	K ₁₂
	150	160	160	168	168	168	120	120	120	136	160	320
	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat
Günlük ders süresi	5	5	5	5	5	5	8	8	8	8	8	8
	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat	saat

Tablo 2’ye göre, halk eğitimi merkezlerinde Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kurslardan K₁ 150 saat, K_{2,3,11} 160 saat, K_{4,5,6} 168 saat, K_{7,8,9} 120 saat, K₁₀ 136 saat ve K₁₂ 320 saatlik bir süreye sahiptir. Kursların süresi, kursun içeriğine göre belirlenmiş olup günlük ve haftalık ders dağılım süreleri de ayrıca programda yer almaktadır. Buna göre K_{1,2,3,4,5,6} kursları günlük beş saati geçmemek üzere, K_{7,8,9,10,11,12} kursları ise günlük 8 saati geçmemek üzere planlanabilmektedir. Planlamalar yapılırken kurs merkezinin fiziki koşulları, kursiyerler ve uygunluk saatleri göz önüne alınmaktadır.

Kursların İçeriği (Konu ve Tema)

Tablo 3. Kurs programlarına içeriğine ilişkin bilgiler

Kurslar	İçerik	Tema/Konu Sayısı	Kazanım Sayısı
K ₁	Alfabe öğretimi, ben ve yakın çevrem, günlük yaşam, zaman ve mekân, dış görüşüş ve kişisel bakım konuları	5	56
K ₂	Giriş, temel ihtiyaçlar, meslekler, zaman ve mekân, alışveriş, hastalıklar ve alışkanlıklar konuları	6	85
K ₃	Giriş, tanışma ve yakın çevre, serbest zaman etkinlikleri, müzik-alışveriş, özel günler ve kutlamalar, tatil konuları	6	83
K ₄	Alfabe öğretimi, tanışma ve arkadaşlık, ailem ve çevrem, sayılar ve zaman, dış görünüş ve kişisel bakım, temel ihtiyaçlar, meslekler konuları	7	126
K ₅	Giriş, alışveriş, sağlık ve spor, günlük hayat ve etkinlikler, serbest zaman etkinlikleri, hava durumu ve iletişim, kutlamalar ve tatil konuları	7	131
K ₆	Giriş, hayallerim ve ben, medya ve kültür, eğitim ve çalışma hayatı, anılar-geçmiş, toplum ve birey, duygular ve sanat konuları	7	117

K ₇	Selamlaşma-tanışma-hatır sorma, günlük yaşam, nerede, afiyet olsun, hava nasıl, vay başıma gelenler, iyi bayramlar temaları	7	132
K ₈	Özleyeceğim, su gibi ezberledim, bir varmış bir yokmuş, eleman aranıyor, pikniğe gitsek, yaşasın sanat, bugün bayram, teknoloji temaları	8	97
K ₉	Haber var, festival başlıyormuş, özür dilerim, maç var, eline sağlık/yemeklerimiz, spor yap sıhhat bul, gezelim görelim, pisi pisi temaları	8	249
K ₁₀	Ben ve yakın çevrem, günlük yaşam, insanların görünüşleri ve tanımlamalar, zaman ve mekân, sosyal hayat temaları	5	83
K ₁₁	Kişisel bilgiler ve tanıtım, çevrem, günlük hayat ve rutinler, boş zaman ve eğlence, alışveriş, eğitim ve çalışma hayatı, geçmiş, gelecek-özel günler ve kutlamalar, güncel konular, ülkeler ve seyahat temaları	10	317
K ₁₂	Kişisel bilgiler ve tanıtım, gündelik yaşam, eğitim ve iş yaşamı, toplum ve şehir hayatında birey, bilgi kaynakları ve medya, boş zaman ve eğlence, seyahat, farklı kültürler davet ve uygulamalar, geçmişteki olaylar ve tarih, sosyal ve güncel konular temaları	10	287

Tablo 3'e göre, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kurslarda yer verilen konu ve temalar ile kazanım sayıları yer almaktadır. Buna göre K_{1,2,3,4,5,6} kurslarında kurs içeriği konular olarak belirlenmişken K_{7,8,9,10,11,12} kurslarında ise içerik temalar olarak ifade edilmiştir. K_{1,2} kursları alfabe öğretimiyle başlarken diğer kurslarda (K_{3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) konu veya temalarla başlamıştır. K_{2,3,5,6} kurslarında giriş konuları bir önceki kursun içeriğinin tekrarı ile yapılmaktadır. K_{1,10} beş konu/tema, K_{2,3} altı konu, K_{4,5,6,7} yedi konu/tema, K_{8,9} tema, K_{11,12} on temadan oluşmaktadır. K₁ 56, K₂ 85, K₃ 83, K₄ 126, K₅ 131, K₆ 117, K₇ 132, K₈ 97, K₉ 249, K₁₀ 83, K₁₁ 317 ve K₁₂ 287 kazanımdan meydana gelmektedir. Temalar, konular ve kazanımlar belirlenirken *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni* dikkate alınmış ve Türkçe öğrenmek isteyen bireylerin gereksinim, düzey ve yaş gibi özelliklerine göre kurs programları yapılandırılmıştır.

K_{1,2,3,4,5,6} kurslarında konular/temalar birbirinden bağımsız olarak tasarlanırken K_{7,8,9,10,11,12} kurslarında temalar birbirinden bağımsız olmasına karşın sarmal bir yapıda düzenlenmiştir. Konu/temaların oluşturulması kursların tamamında basitten karmaşığa, somuttan soyuta bir yaklaşım benimsenmiştir. Kurs programlarında kurs eğitimcilerinin Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde basit cümlelerden karmaşık ve zor cümlelere doğru bir sıra takip etmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Kurslarda Öğrenme-Öğretme Yaklaşımı

Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kursların tamamında (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) kursiyerlere dört temel dil becerisinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Bu süreçte öğretmenlerin öğrenmeler üzerinde olumlu etkilerinden dolayı görsel ve işitsel araçlardan faydalanması beklenmektedir. Kursların tamamında (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) iletişimsel ve işlevsel dil eğitimi yaklaşımı benimsenmektedir.

Kurs sürecinde öğrenme-öğretme yaklaşımı açısından K_{1,2,3,4,5,6} kursların programlarında temel düzeyde bilgi ve açıklama yer alırken K_{7,8,9,10,11,12} kurs programında öğrenme-öğretme yaklaşımı daha kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin K_{7,8,9} kurslarında kullanılabilir başlıca öğrenme-öğretme modelleri ile yöntem ve tekniklere yer verilerek kısa açıklamalarda bulunulmuştur. K_{10,11,12} kurs programlarında ise derslerde kullanılabilir araç-gereçler ile yaygın ve alternatif yöntemlere; grupta, bireysel ve sınıf dışı öğretim tekniklerine yönelik bilgiler verilmiştir.

Kursların tamamında (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) Türkçe öğretim etkinliklerinin planlanmasında kurs eğitimcilerine bir esneklik sağlanmıştır. Buna göre kurs eğitimcileri kursiyerlerin ihtiyaçlarına göre etkinlikleri planlayabilmektedir. Ayrıca kurs eğitimcileri benzer işleve sahip dil bilgisi yapılarından istediklerini kullanabilme özgürlüğüne sahiptir. Bu durum kurs sürecinde kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler ile etkinlik tasarlama ve kullanma yönünden öğretmenlere önemli roller yüklemektedir.

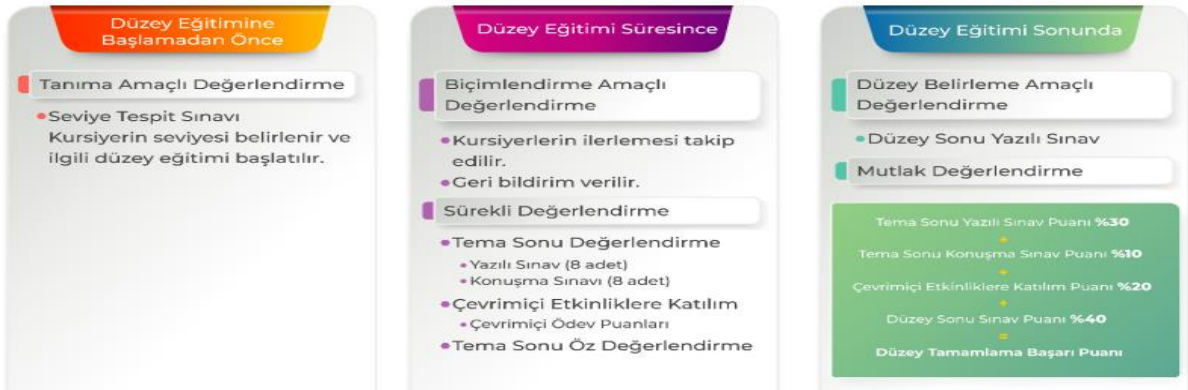
Kurslarda Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında gerçekleştirilen kursların tamamında (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) ölçme-değerlendirme işlemleri sınavla yapılmaktadır. K_{1,2,3,4,5,6} kurslarında bütüncül değerlendirme temel alınırken K_{7,8,9,10,11,12} kurslarında ise ölçme-değerlendirme işlemleri dört temel dil becerisinin ayrı ayrı ele alındığı tema sonu değerlendirmesi şeklinde gerçekleştirilmektedir.

K_{1,2,3,4,5,6} kurslarında kursiyerlerin kazanımları süreç boyunca kurs eğitimcisi tarafından ölçülecek olup nihai değerlendirme ise kurs sonunda bütüncül olarak yapılmaktadır. Bu amaçla yapılacak sınavda ilgili kursun öğrenme kazanımlarına verilerek uygun bir ölçme aracıyla 100 puan üzerinden bir değerlendirme olmaktadır.

K_{7,8,9} kurslarında mutlak değerlendirme yaklaşımı (Görsel 1) benimsenmiştir. Bu bağlamda kursiyerler ilgili kursa başlamadan önce düzeylerinin belirlenmesi için tanıma ve yerleştirme amaçlı bir değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Bu kapsamda kursiyerlere seviye tespit sınavı yapılarak onların başlangıç düzeyleri belirlenmektedir. Ardından kurs süresince kursiyerlere düzeylerini saptamak için biçimlendirme amaçlı ve sürekli değerlendirme çalışmaları yapılmaktadır. Buna göre her bir tema sonunda yazılı sınavlar, konuşma sınavları, çevirim içi ödevler ile öz değerlendirme yapılmaktadır. Temaların tamamı bitirildikten sonra kursiyerlerin düzeyini belirlemek amacıyla yazılı bir sınav yapılmaktadır. Bütün bu ölçme-değerlendirme çalışmalarıyla kursiyerlerin tema sonu yazılı sınavlardan, konuşma sınavlarından, çevrimiçi etkinliklere katılımlarından ve düzey sonu sınavından aldıkları puanlara göre başarı durumlarına karar verilmektedir.

Görsel 1. K_{7,8,9} kursları düzey eğitimi ölçme değerlendirme süreci (2021, s. 14)



K_{10,11,12} kurslarında başarının değerlendirilmesi amacıyla her temanın sonunda kursiyerlerin ilgili kazanımları karşılama durumları ölçülmektedir. Değerlendirme çalışmaları dört temel dil becerisi dinleme, okuma, yazma ve konuşmanın ayrı ayrı ölçülmesi (Görsel 2) esasına dayanmaktadır. Her bir becerinin ağırlıklı puanı 25 olarak belirlenmiştir. Buna göre her bir temanın sonunda ilgili kazanımlar dikkate alınarak dinleme, okuma ve yazma becerisini kapsayan 75 puanlık bir sınav yapılmaktadır. Konuşma becerisi ise her bir temanın işleme sürecinde kurs eğitimcisinin gözlemleri ile ölçülmektedir. Yapılacak değerlendirme çalışmalarında kurs programlarında (K_{10,11,12}) yer alan temel dil becerilerinin ölçme-değerlendirme sınırlılıkları dikkate alınmalıdır. Temalar tamamlandıktan sonra kursiyerlerin her bir temadan aldıkları puanların aritmetik ortalaması alınarak kurs bitirme başarı puanı belirlenmektedir.

Görsel 2. Yabancı Diller Kursu A1 Seviyesi Değerlendirme Çizelgesi (2017, s. 20).

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Halk Eğitimi Merkezi YABANCI DİLLER A1 SEVİYESİ TÜRKÇE PROGRAMI KURSIYER DEĞERLENDİRME ÇİZELGESİ						
Kursiyerin Adı Soyadı				Kurs Öğretmeni		
TC Kimlik No				Eğitim Merkezi Adı		
Başlama ve Bitirme Tarihi	/			Veriliş Tarihi		
TEMA ADLARI	DİNLEME (25 Puan)	OKUMA (25 Puan)	KONUŞMA (25 Puan)	YAZMA (25 Puan)	TEMA PUANI	
1 BEN VE YAKIN ÇEVREM						
2 GÜNLÜK YAŞAM						
3 İNSANLARIN GÖRÜNÜŞLERİ VE TANIMLAMALAR						
4 ZAMAN VE MEKAN						
5 SOSYAL HAYAT						
BAŞARI PUANI (ORT)						

Bilgilerin doğru ve eksiksiz olduğu kontrol edilerek imza altına alınmıştır.

Kurs Öğretmeni HEM Müdürü

Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında gerçekleştirilen kursların tamamında (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) ölçme-değerlendirme işlemleri kurs eğitici tarafından gerçekleştirilmektedir. Kullanılacak ölçme-değerlendirme araçlarını tasarlanması kurs eğitimcisine bırakılmıştır. Bu bağlamda yapılacak ölçme-değerlendirmenin

amacına uygun, geçerli ve güvenli olarak gerçekleştirilmesinde kurs eğitimcisi kilit rol oynamaktadır.

Kursların Belgelendirilmesi

Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kursların tamamında (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) kursu başarıyla tamamlayanlara belge düzenlenmektedir. K_{1,2,3,4,5,6} kurslarında kurs sonunda kurs bitirme belgesi düzenlenerek kursiyerlerin yeterlilikleri belgelendirilmektedir. K_{7,8,9,10,11,12} kurslarında ise kurs sonunda kurs bitirme belgesiyle birlikte kursiyerlerin tamamladığı temaları gösterir not döküm çizelgesi verilmektedir. Bu kurslarda aynı zamanda kursu tamamlamadan ayrılanlara da tamamladıkları temalara ait not döküm çizelgeleri düzenlenmektedir. K_{7,8,9,10,11,12} kurslarında K_{1,2,3,4,5,6} kurslarından farklı olarak kursiyerler öğrendiklerini Avrupa Ortak Diller Kriterlerine göre verilen bir sertifika ile belgelendirmek isterlerse, ilgili sertifikanın sınavlarını yapmaya yetkisi olan kurum ve kuruluşlara müracaatta bulunabilmektedir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kursların karşılaştırmalı olarak incelenmesine yönelik gerçekleştirilen ve *“Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kurslar nasıl yapılandırılmıştır?”* sorusuna cevap aranan bu çalışmada kurs programlarının (K_{1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12}) içeriğinin çeşitli başlıklar (giriş koşulları, ölçme-değerlendirme, belgelendirme vb.) altında düzenlendiği fakat K_{1,2,3,4,5,6} kurslarında kurs programı oldukça sade bir yapıda hazırlanmışken K_{7,8,9,10,11,12} kurslarında ise kurs programının diğer kurs programlarına göre biraz daha kapsamlı oluşturulduğu görülmüştür. Bu bakımdan kurs programının kurs eğitimcilerine rehberlik etmesi ve kurs sürecinde ihtiyaçları karşılaması bakımından K_{1,2,3,4,5,6} programlarının yetersiz, K_{7,8,9,10,11,12} kurs programlarına kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Bu durum alan yazında yapılan çalışmalarla da benzerlik göstermektedir. Erdoğan ve Kana (2019) *Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programı*'na yönelik gerçekleştirdikleri çalışmada programın yabancılara Türkçe öğretme bakımından yetersiz kaldığını ve kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılamadığını tespit etmiştir. Alyılmaz (2018) da çalışmasında yabancılara yönelik Türkçe öğretimi faaliyetlerinin öğrenenler dikkate alınarak iyileştirilmesi ve standart hale getirilmesinin önemini vurgulamaktadır. Bulut (2022) ise çalışmasında kurs programlarında yabancılara yönelik eğitim materyalleri oluşturulması gerektiğini ifade etmektedir. Bu bakımdan kurs programlarının işlevsel hâle getirilmesi gerekmektedir.

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok tartışılan konulardan biri öğretmen yeterlikleridir” (Kurt, 2020, s. 87). Çünkü öğretmenler sürecin yapılandırılması önemli bir role sahiptir. Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kapsamında açılan kurslarda kurs eğitimcileri kursiyerlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre öğrenme-öğretme sürecinde yöntem ve teknik seçimi bakımından serbest bırakılmıştır. Yapılan çalışmalar kurslarda görev alan eğitimcilerin yöntem ve teknik bilgisi bakımından eksiklikleri

olduğunu göstermektedir. Pilancı, Zenci, Saltık ve Yaşar (2020) halk eğitimi merkezlerinde Suriyelilere Türkçe öğreten öğretmenlerle yaptığı çalışmanın sonucunda öğretmenlerin plan, program, dil seviyesi ve ders izlencesi bakımında yeterli bilgiye sahip olmadığını ve derslerde kullanacakları yöntem ve teknikler hakkında yeterli bilgisi bulunmadığını tespit etmiştir. Erdoğan (2019) da çalışmasında öğretmenlerin kurs programına hâkim olmadığını ve yöntem-teknik bilgisi yönünden eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bakımdan kurs programları oluşturulurken sürece rehberlik edecek biçimde tasarlanması, uygulama örneklerini içermesi ve kurs eğitimcilerinin daha fazla verim elde edeceği biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kurs programlarının içeriği *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Çerçevesi* dikkate alınarak oluşturulmuştur. Bu amaçla kurs içeriği belirlenen amaçlar etrafında konu, tema ve kazanımlarla şekillendirilmiştir. Kursların tamamında konu, tema ve kazanımların uygulama sırası ve süresi belirtilmiştir. Uygulama sürecinde basitten karmaşığa, kolaydan zora bir yaklaşım benimsenmiştir. Bu bakımdan kurs programları amaç, konu, tema ve kazanım yönünden bir düzen içerisinde oluşturulmuştur. Aytan, Uzun ve Günaydın (2020) çalışmasında halk eğitimi merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretimi kurs programlarında verilen amaçların kurs seviyelerine göre aşamalı olarak ilerlediğini, basitten karmaşığa doğru düzenlendiğini ve kazanımların da bu amaçlar doğrultusunda hazırlandığını belirtmektedir. Bu bakımdan çalışma araştırmacıların çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Fakat Nurlu, Konyar, Tuna ve Görgüç (2021) çalışmasında örgün ve yaygın eğitimde kullanılan yabancılara Türkçe öğretimi kurs programlarında kazanımların detaylı bir şekilde sınıflandırılmadığını, programda yer alan kazanımların detaylandırılabilceğini belirtmektedir. Bu bağlamda kurs programları kazanımlar bağlamında gözden geçirilebilir.

Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kurs programlarında ölçme-değerlendirme iş ve işlemleri açıkça belirtilmiştir. K_{1,2,3,4,5,6} kurslarında 100 puanlık tek bir sınavla bütüncül değerlendirme yapılırken K_{7,8,9,10,11,12} kurslarında mutlak değerlendirme anlayışıyla her temanın sonunda yazılı sınav yapılmakta ve kurs sürecinin sonunda yapılan sınavların ağırlıklı ortalamaları alınarak bir değerlendirme gerçekleştirilmektedir. Programda ölçme-değerlendirme işlemleri ilgili kursun eğitimcisi tarafından kurs kazanımları dikkate alınarak yapılacağı belirtilmektedir. Bu durum eğitimcilerin ölçme-değerlendirme çalışmalarında yeterli olmalarının önemini ortaya koymaktadır. Dincel ve Ungan (2022) çalışmasında bu alanda çalışan eğitimcilerin ölçme-değerlendirme eğitimi almalarına karşın kendilerini yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır. Kana ve Erdoğan (2019) da çalışmasında her bir tema sonunda yapılması gereken tema sonu değerlendirme çalışmalarının bazı öğretmenlerce yapılmadığını ve bakımdan öğretmenlerin kurs programını tanımadıklarını tespit etmiştir. Buna göre kurs sürecinin nitelikli bir şekilde değerlendirilmesi için öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi ve kurs programlarının kurs sürecinde kullanılacak örnek ölçme-değerlendirme çalışmalarını içermesi gerekmektedir.

Halk eğitimi merkezlerinde düzenlenen kursları başarıyla tamamlayanlar sertifika almaya hak kazanmaktadır. Peker vd. (2021) halk eğitimi merkezlerin kişisel ve meslekî alanlarda çok sayıdaki kurs programları aracılığıyla bireylerin sertifika ihtiyacını karşıladığını belirtmektedir. Halk eğitimi merkezlerinde, Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi kurs programlarını başarıyla tamamlayan kursiyerlere sertifika düzenlenmektedir. K_{1,2,3,4,5,6} kurslarının bitiminde düzenlenen sertifikanın Avrupa Ortak Diller Kriterlerine göre verilen bir sertifika ile belgelendirilmesi mümkün değilken K_{7,8,9,10,11,12} kurslarının bitiminde verilen sertifikaların Avrupa Ortak Diller Kriterlerine göre verilen bir sertifika ile belgelendirilmesi mümkündür. Bunun için bireyin ilgili kurum veya kuruluşlara başvuru yapması gerekmektedir.

Bugün ülkemizin her ilçesinde faaliyet gösteren en az bir halk eğitimi merkezi bulunmaktadır. Halk eğitimi merkezinde kurslar ücretsiz bir şekilde düzenlenmektedir. Halk Eğitim Merkezlerine erişim kolaylığı Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek isteyen bireyler için fırsat niteliği taşımaktadır. Bu bakımdan Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi sürecinin niteliğinin artırılması için kurs programların işlevsel hale getirilmesi, öğretmen kapasitesinin güçlendirilmesi önemli bir husus olarak değerlendirilmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Kurs programlarının içeriği detaylandırılmalı, etkinlik önerileri içermeli ve kullanılabilir yöntem-tekniklerin uygulanmasına yönelik iş ve işlemlere ilişkin açıklamalar yer almalıdır.
- Kurslarda görev alan eğitimcilerin kapasitesini güçlendirmek için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı, örgün eğitim kademelerine yönelik gerçekleştirdiği ölçme-değerlendirme çalışmalarının benzerini yaygın eğitim kapsamında özellikle Türkçenin ikinci dil olarak öğretime yönelik açılan kurslar için yapabilir.

Kaynakça

- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları, *KSU Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 167-188.
- Aytan, T., Uzun, O. & Günaydın, Y. (2020). Hayat boyu öğrenme yabancılara Türkçe öğretim kurs programlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 70-99.
- Bulut, S. Y. (2022). Suriyeli Sığınmacılara Yönelik Yetişkin Okuma-Yazma Kursları ve Türkçe Dil Eğitimlerinin Değerlendirilmesi, *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 123-147.

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Celep, C. (2003). Halk Eğitimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çağlayan Dilber, N. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılan kaynak kitaplara ilişkin bir inceleme, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (Özel sayı), 111-128.
- Dinçel, Ö. 6 Urgan, S. (2022). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarının ölçme değerlendirme açısından incelenmesi ve konuya dair öğretici görüşleri *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(4), 1584-1612.
- Dolunay, Salih Kürşat (2005). Türkiye ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı, II. Cilt, s. 286-292.
- Erdem, İlhan. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi, *Turkish Studies*, 4(3) (2009), 888-938.
- Erdil, Melike (2017). Türkçe Okutmanlarının Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerisine Karşı Öznel Algıları. *Turkish Studies*, S. 12 (28), s. 281-306.
- Erdoğan, D. (2019). *Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin 'Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programını' Uygulama Süreci* (Tez No: 598832). [Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Erdoğan, D. & Kana, F. (2019). Yaygın Eğitim Kurumlarında Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin 'Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Kurs Programını' Uygulama Süreci. *International Journal of Languages Education*, 7(4), 49-74.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education. (8th. Edition). McGraw-Hill.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınları
- Göçer, A. & Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 6 (3), 797-810.
- Göçer, A., Tabak G. & Coşkun, A. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. *TÜBAR*, XXXII, 73-126.
- Göçer, Ali (2009). Türkiye'de Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğreten Öğretmenlerin Uygulamalarına Yönelik Nitel Bir Araştırma. *Dil Dergisi*, 145, 28-47.
- Gözübüyük Tamer, M. (2020). Mülteci ve sığınmacı yetişkinlere sunulan Türkçe dil öğretiminin halk eğitim merkezi öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi (Trabzon örneği). *Karadeniz Araştırmaları*, 17 (65) , 97-115.

- Kahrıman, R., Dağtaş, A., Çapoğlu, E. & Ateşal, Z. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi kaynakçası. *TÜRÜK Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 80-132.
- Karadağ, B. F. & Göçer, A. (2022). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde gerçek yaşam becerilerinin görev temelli öğretim yöntemi ile geliştirilmesi üzerine bir inceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 780-798.
- Köse, D. & Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020, *Turkophone*, 7(2), 27-54.
- Kurt, B. (2020). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programına İlişkin Kursiyer Görüşlerinin Karşılaştırmalı Bir Analizi, *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 73-90.
- Kurt, İ. (2000). Yetişkin Eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB, HBÖGM. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (6-12 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 Yaş) 1. Seviye Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 Yaş) 2. Seviye Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2016). *Yabancılara Türkçe öğretimi (13-17 Yaş) 3. Seviye Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2017). *Yabancı Diller A1 Seviyesi Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2017). *Yabancı Diller A2 Seviyesi Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2017). *Yabancı Diller B1 Seviyesi Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2021). *Yabancı Diller Türkçe A1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2021). *Yabancı Diller Türkçe A2 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB, HBÖGM. (2021). *Yabancı Diller Türkçe B1 Seviyesi Harmanlanmış Model Kurs Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma – desen ve uygulama için bir rehber. (Çev. Selahattin Turan) Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Nurlu, M., Konyar, M., Tuna, L. & Çilem, G. (2021). Milli Eğitim Bakanlığı Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı Eleştirisi, *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 10(29), 485-521.
- TÜİK (2012). Yaygın eğitim istatistikleri. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Oktaı, Z. (2017). Halk eğitim merkezlerinde Araplara Türkçe konuşma öğretiminde yöntem ve teknikler: Ankara Keçiören Halk Eğitim Merkezi örneklemi. *Journal of Turkish Studies*, 12(34), 297-305.
- Özdemir, Erem, Hümeıra, N. & Erdem, İlhan (2016), Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin "Yabancılara Türkçe Öğretimi" Hakkındaki Görüşleri. Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar, Editör: Alpaslan OKUR, Bekir İNCE & İsmail GÜLEÇ), Sakarya: Sakarya Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayınları, s. 153-160.
- Peker, D. , Demirel, B. , Yumuşaker, M. C. , Küçükbeyazıt, Z. & Peker, F. (2021). Halk Eğitimi Merkezlerinde Uygulanan Kurslara Kursiyerlerin Katılma Nedenleri Ve Memnuniyet Algısı: Erzin İlçesi Örneği. *ASSAM Uluslararası Hakemli Dergi*, 8 (19) , 123-139.
- Pılanrı, H., Çalışır Zenci, S., Saltık, O. & Yaşar, S. (2020). HEM'lerde Suriyelilere Türkçe Öğreten Öğretmenler Üzerine Bir Araştırma, *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 127-144.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Uzman Öğretmenlik Eğitimleri Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri

Opinions of Teachers and School Administrators on Expert Teacher Training

Kadir ARSLAN^{1a}

^a Sınıf Öğretmeni, Hani Şehit Nazım Tuncer İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye

ORCID: 0000-0003-4560-293X

kadirarslan21@gmail.com

Burak TAŞ^b

^b Sınıf Öğretmeni, Meşeler Köyü Aktaş Mezrası İlkokulu, Diyarbakır, Türkiye

ORCID: 0000-0002-6621-8614

tasburak083@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

- 1.Öğretmen
- 2.Kariyer basamakları
- 3.Uzman öğretmen
- 4.Başöğretmen

Öz

Öğretmenlik Kariyer Planlaması ve Öğretmenlik kariyer basamaklarının hayata geçirilmesi uzun süreden beri tartışılmakta olan konular arasında yerini korumuştur. Bununla ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı 12 Mayıs 2022 de öğretmenlik meslek kanununun sistematığına ilişkin bir yönetmelik yayımladı. Bu yönetmelikle beraber öğretmenlik kariyer basamakları; aday öğretmen, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağı olarak ayrılmıştır. Bu kariyer basamakları hizmet esasına ve yılına dayanan, çeşitli mesleki çalışmalar, izlenmesi ÖBA(Öğretmen Bilişim Ağı)'da zorunlu olan eğitim videoları ve MEB'in yapacağı sınavdan başarılı olma kriterlerine dayandırılmıştır. Yayımlanan bu yönetmelikte Uzman Öğretmenlerin izlemesi gereken video süresi 180 saat iken, başöğretmenler için bu süre 240 saati bulmuştur. Bu çalışmanın temel amacı aday uzman öğretmenlerin ve yöneticilerin izledikleri eğitim videolarına ilişkin kişisel görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Diyarbakır ilinde devlet okullarında çalışan aday uzman öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örneklem kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak da yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, verilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır.

Keywords:

- 1.Teacher
- 2.Career ladder
- 3.Expert teacher
- 4.Head teacher

Abstract

Teaching Career Planning and the implementation of the teaching career ladder have been among the topics that have been discussed for a long time. In this regard, the Ministry of Education published a regulation on the systematics of the teaching profession law on May 12, 2022. In this regulation, teaching career ladder are expressed as candidate teacher, teacher, expert teacher and head teacher. These career steps are based on various professional studies based on the basis and year of service, training videos that are mandatory in the ÖBA (Teacher Information Network) and the criteria of success in the exam to be held by the Ministry of National Education. In this published regulation, while the video duration to be watched by Expert Teachers is 180 hours, this period has reached 240 hours for head teachers. The aim of this study is to determine the opinions of candidate expert teachers and administrators about the Training Videos. In the study, the case study design, which is one of the qualitative research designs, was used. The sample of the study consists of candidate expert teachers and administrators working in public schools in Diyarbakır. Criterion sampling was used from the purposeful sample types. A semi-structured interview form was also used as a data collection tool, and descriptive analysis was used in the analysis of the data.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Geliş Tarihi:
12.05.2023
Kabul Tarihi:
29.07.2023
Yayın Tarihi:
29.12.2023

Atıf: Arslan, K. ve Taş, B. (2023). Uzman öğretmenlik eğitimleri hakkında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.60107/maunef.1296486>

Citation: Arslan, K. & Taş, B. (2023). Opinions of teachers and school administrators on expert teacher training. *MAUN Journal of Education*, 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.60107/maunef.1296486>

Giriş

Günümüz yüzyılında insana yöneltilen önem ve değer sürekli değişmektedir. Farklı bir dünya düzeninden, küreselleşmeden, dünyaya açılmadan, yeniden yapılanmadan, değişimden ve gelişimden söz edilmektedir. Örgüt içinde bu gelişmelere ayak uydurabilmeleri için eğitim yoluyla bireylerin de araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, kritik düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen, yaratıcı, esnek, teknolojiyi kullanabilen, karar verebilen ve takım çalışması yapabilen özelliklere sahip olmaları beklenmektedir (Borich, 2000; Burden ve Byrd 1999).

Bir örgütte insan kaynaklarına ileri derecede önem veren çağdaş örgüt ve yönetim kuramları vardır. Bu kuramlara göre bu işi yapan insan kaynakları, örgütün etkililik derecesinin yükselmesinde ya da düşmesinde asıl rol oynayan kaynaklardır. Bu nedenle bu insan kaynaklarının sürekli kendilerini yetiştirmeleri gerekmektedir. Aynı zamanda insanlar, örgütte iyi bir yere gelebilmek, örgütteki işleri en iyi biçimde yapabilmek ve örgütü ileri taşımak için kendini sürekli yetiştirmekle yükümlüdür (Başaran, 1992).

Var olan örgütsel yapının başarısı ve bu örgütsel yapının devamı paydaşlarının becerileri ve niteliklerine bağlıdır. Örgütsel yapıyı etkili kullanmak paydaşların potansiyellerini verimli bir şekilde kullanmasına bağlıdır (Bursalıoğlu, 2010). Gelişmekte olan ve gelişmiş toplumlarda eğitim sistemi, ülkelerin gelişiminde oldukça önemli bir rol oynamıştır. Ekonomik kalkınma ve eğitim ilişkisi çoğu zaman birbirinin ardılı olagelmış ve bu tür ekonomik sıçramalar insan kaynağını etkili ve kazançlı kullanmanın önemli olduğunu göstermiştir. Her alanda olduğu gibi eğitim ile ilgilenen paydaşların donanımlı olması ve belirli bir bilgi birikimine sahip olunması gerektiği istenen bir durumdur. Bu sebepledir ki öğretmenlerin seçimi, üniversitelerde yetiştirilmeleri ve mesleğe atanmaları önemli bir durum teşkil etmektedir (İş ve Birel,2022).

Nitelikli insan yetiştirmek ve vatandaşlık eğitimi vermek bir ülkenin eğitiminin temel amaçlarındandır. Bu nedenle ülkelerin eğitim sistemi; yetiştireceği insan gücü, oluşturduğu insan modeli ve eğitim felsefesi ile belirlenmektedir (Karagözoğlu, 2003).

Öğretmenlik mesleği Alkan' göre (1998) uzmanlık becerisi, akademik gerektiren bilgi beceri, mesleki formasyon, sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel aşamalara sahip bireylerin yaptığı meslek olarak tanımlanmaktadır. Ünal ve Ada'ya göre (2001) ise alan bilgisine sahip, genel kültür anlamında donanımlı, mesleki açısından bilgi gerektiren öğretme ve öğrenme sürecinin yürütülmesinden sorumlu olan bireylerin yaptığı meslek olarak ifade edilmektedir.

Eğitim retim işlerinin temelinde üretmenler yer almaktadır. Başarılı retmenler; bireylerin gelişimine katkı sağlayacak, toplumun beklentisini karşılayacak, ağdaş bilgi birikimine sahip retmenlerdir. Eğitimdeki verimlilik sorununu çözmede büyük rol oynayan üretmenler planlayıcı ve uygulayıcı konumundadır (Bilen, 1996). lkeler, geleceklerini sağlam temeller üzerine inşa etmek isterse bunun yolu iyi bir eğitimden geçer. Eğitimin tüm ülkeler için önemli olduğu düşünüldüğünde, retmenlik mesleğinin önemi ortaya çıkmaktadır. retmenlerin başrolde olmasıyla birlikte bir ülkenin kalkınması, refah düzeyinin artması ve ülkedeki vatandaşların sosyalleşmesi kaçınılmazdır (zden, 2020).

Yetiştirme sanatı olan retmenlik mesleği, yetişmekte olan ailesi, çevresi, milleti ve nesli için iyi birer insan ve iyi birer vatandaş olarak yetiştirmek olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda retmenlik mesleği, eğitim alanı ile ilgili kültürel, toplumsal ve bilimsel alanda ve kendi uzmanlık alanında bilgi ve beceriye sahip, akademik çalışma ve mesleki formasyon gerektiren profesyonel bir meslektir (Tezcan, 2021). Ayrıca sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş aşamasıdır. retmen eğitimde renciyi bilgi ile donatır ve renci kontrolünü tamamıyla elinde tutar (Aydın, 2015). Sadece eğitim ve üretimle ilgilenen bir meslek değil aynı zamanda sosyokültürel ve bilimsel alana sahip, beceri ve uzmanlık isteyen, insan davranışlarını değiştirme becerisine sahip bir meslektir (Alkan, 1998).

Enformasyon, teknoloji, bilim ve diğer alanlardaki değişimler, retmeni bir değişim sürecine sürüklemiştir. Bu değişim ve gelişim süreci geçmişteki bilgilerin kısa sürede değişiklik göstermesine ve geçerliğini kaybetmesine neden olmuştur. Başka bir ifadeyle bu değişime ayak uyduramayan üretmenin, becerilerinin ve bilgilerinin sorgulanmasına ve en sonunda da üretmenin bu renme ve üretme süreçlerinde sistemde kendisine yer bulamamasına neden olmasına ve sistemin dışına itilmesine sebep olmuştur. Bu sebeple üretmenin mesleki gelişiminde kendisine, niversitelere, Milli Eğitim bakanlığına bazı sorumluluklar yüklemiştir (Kaplan & Gülcan, 2020). retmenlerin hak ve sorumlulukları ile retmenlik mesleğine ilişkin uluslararası standartların ele alındığı retmenlerin Statüsüne İlişkin ILO/UNESCO Tavsiye Kararı, hkmetler arası bir konferansta 5 Ekim 1966 yılında kabul edilmiştir. retmenlere yönelik pek çok öneride bulunan bu raporda, retmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olduğu ve profesyonel standartlara ve uygulamalara sahip olması gerekliliği dile getirilmiştir. Bu raporla birlikte, retmenlik mesleği için önemli standartlar ortaya konulmuş ve bu toplantının tarihi olan 5 Ekim, Dünya retmenler Günü olarak kutlanmaya başlanmıştır. Benzer rapor olan ve yine UNESCO tarafından hazırlanan Herkes İçin Eğitim (EFA) raporlarında yer alan önerilerde üretmenin diğer tüm eğitim paydaşlarından ayrı bir yere konulmuş, her için retmen olduğu dile getirilmiştir. Bu sebeple, bir mesleği ifa edebilmek, o mesleğe sahip olan görevlilerin bazı görev ve sorumlulukları yerine getirebilmesi kanunlara ihtiyaç duyulmasını gerektirmiştir. Bazı meslek çalışanlarının, 2914 sayılı Ykseğretim Personel Kanunu, 3458 Sayılı Mühendislik ve Mimarlık Hakkında Kanun, 1136 Sayılı Avukatlık Kanunu, 2802 Sayılı Hakimler ve Savcılar Kanunu vb. meslek kanunlarına sahiptir. Dünyada birçok ülke, retmenlik meslek kanununa sahiptir. Almanya, İngiltere, Kanada, in gibi lkeler

Öğretmenlik Meslek Kanunu olan ülkelerdir. Türkiye de ise Öğretmenlik mesleği kanunu, başka kanunlar içerisinde kendisine yer bulmuştur. 14 Şubat 2022 de getirilen Öğretmenlik Meslek Kanunu ise başlı başına bir kanun olarak kendisine yer bulabildi(TEDMEM, 2022). Öğretmenlik mesleği 2005 tarihli Resmi Gazete' de yayımlanan Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliğiyle; öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Bu yönetmelikte yer alan kariyer kavramı; öğretmenlikten uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlikten başöğretmenliğe gerekli yeterlikleri elde ederek meslekte ilerlemek şeklinde tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 2005).

Milli Eğitim Bakanlığı eğitimde gelişimi sağlamak için, öğretmenlerin kendilerini geliştirmesini yenilikleri takip etmesini, araştırmasını, bilimsel gelişmeleri izlemesini ve eğitim sistemi içerisindeki rolünü yerine getirmesini öngören birtakım yeni düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Bu bağlamda, kariyer basamakları uygulaması; öğretmenlerin sürekli bir gelişim içerisinde olmanın, kendini yenilemenin ve gelişmeleri takip edebilmenin eğitimdeki belli başlı problemleri çözmek için bir fırsat olduğu anlaşılmıştır (Demir,2011).

Dağlı (2007), ilköğretim öğretmenlerinin kariyer basamaklarında yükselme sistemine yönelik görüşlerini belirlemek için yaptığı araştırmasında, bu kariyer basamakları ile ilgili birbirinden farklı görüşlerin olduğu ve öğretmenlerin görüşleri arasında ciddi farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlik mesleğinin bir uzmanlık mesleği olduğu ve öğretmenlerde aranacak temel niteliklerin genel kültür, özel alan bilgisi ve mesleki nitelikler olduğu birçok kaynakta belirtilmektedir. MEB tarafından 2005 yılında yayınlanan Resmi Gazete' de "Öğretmen Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği" öğretmenlik kariyerini aday öğretmenlik sonrasında geçerli olmak üzere öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak belirlemiştir (Resmi Gazete, 2005). Bu programda 180 saatlik uzman öğretmenlik eğitimleri için öğretmenlere "Öğrenme ve Öğretme Süreçleri, Ölçme ve Değerlendirme, Özel Eğitim ve Rehberlik, Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları, Eğitimde Kapsayıcılık, Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği, Sosyal Etkileşim ve İletişim, Dijital Yetkinlik, Güvenli Okul ve Okul Güvenliği" başlıkları adı altında konular belirlenmiştir. (Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri – MEB PERSONELİ, 2022).

Findell (2008) uzman öğretmen için anahtar fikirlerin tanımlandığını ve anahtar fikirler arasındaki bağlantıların vurgulandığını söyler. Uzman öğretmen dikkatli ve özgün planlar yapar. Bu planlarda esnek hareket eder. Öğrencilerin görüşlerini benimser ve onları dinler. Temel fikirlere ilişkin kavramlara yardımcı olur. "Düşük eşik, yüksek tavan" sorunları temele alır. Öğrencilere yeni fırsatlar sunar. Problemlere çözüm bulabilmek için öğrencileri destekler. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri üzerine düşünmelerine destek verir. Bu süreçte ise öğrenciyi asla yalnız bırakmaz.

Uzman öğretmenlik eğitiminde başarılı olma şartı MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan çevrimiçi seminerlerinin hepsinin izlenmesi olarak belirtilmiştir. Yer alan her öğrenme modülünün alt kısımlarında farklı

sayılarda eğitim videoları yer almakta ve bu eğitim videoları istenilen miktarda tekrar edilmektedir. Bu eğitim videoları izlenirken videoları hızlı geçme veya bir sonraki videoya geçiş söz konusu değildir. İlgili eğitim videolarını hızlı geçme veya ileri sarılmasının yasak olduğu belirtilmiştir. Farklı uygulamalar kullanılarak eğitim videolarının tamamını izleyen uzman öğretmen adaylarının tespiti durumunda mevzuat gereğince işlem yapılacağı belirtilmiştir (TEDMEM, 2022). Uzman öğretmen adaylarının bu eğitim sürecinden geçmeleri yasal olarak şartlara bağlanmıştır. Bu bağlamda uzman öğretmenlik eğitimleri hakkında mevcut olan çalışmalar, yeni yapılan çalışmaların yapılması açısından önem arz etmektedir. Dolayısıyla ülkemizde öğretmen ve okul yöneticilerinin uzman öğretmenlik eğitimleri görüşlerini inceleyen araştırmanın yapılacak yeni çalışmalara yol göstereceği ve kaynak olarak kullanılacağı düşünülmektedir. Bu nedenle uzman öğretmenlik eğitimleri hakkında öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerini betimsel analizi tekniği kullanarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaca yönelik “Uzman öğretmenlik eğitimleri hakkında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir? problemine ve aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

Uzman öğretmenlik eğitimleri hakkında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri;

1. İzlediğiniz eğitim videolarının mesleki gelişiminize katkısı sizce nelerdir?
2. İzlediğiniz eğitim videolarına ilişkin bu modüllere yeni bir modül eklemek isteseydiniz bu modül hangi disiplin ile ilgili olurdu?
3. İzlediğiniz eğitim videolarının zaman, online ve yaz tatilinde uygulanması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız.
4. İzlediğiniz eğitim videolarında sunumları yapan akademisyenler ve kullanılan materyaller hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
5. İzlediğiniz eğitim videolarını siz hazırlamış olsaydınız hangi yöntem ve teknikleri kullanırdınız?
6. İzlediğiniz eğitim videolarının daha verimli olması için sizce neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Öğretmenlik Meslek Kanununda uzman öğretmen olabilmek için izlenen eğitimler ile ilgili görüşleri inceleyen bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş olup yöntem olarak da durum çalışması kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, olayların doğal ortamında gerçekçi bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir araştırma yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Nitel araştırma, insanın kendi çabasıyla sınırlandırdığı ve kendi sırlarını çözmek için geliştirdiği bilgi üretme yollarındandır (Özdemir, 2010). Nitel araştırmalarda sıklıkla başvurulan durum çalışması, sınırlı bir sistemin nasıl çalıştığı hakkında düzenli bilgi toplamak için çoklu veri toplama kullanılarak o sistemin derinlemesine incelenmesidir (Chmiliar, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Diyarbakır il genelinde, 2022-2023 eğitim – öğretim yılında çalışmakta olan öğretmen ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde ise amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, daha önceden belirlenmiş bazı ölçütlerin karşılandığı tüm durumları çalışmak ve gözden geçirmektir (Patton, 2014). Çalışma grubu oluşturulurken araştırmaya katılmaya istekli olma, yaş aralığı, cinsiyet, okul türü, görevi ve çalışma süresi dikkate alınmıştır. Araştırma bu kriterleri karşılayan 10 uzman öğretmen adayı öğretmen ve okul yöneticileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan katılımcıların demografik özellikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Katılımcı Kod	Yaş Aralığı	Cinsiyet	Okul Türü	Görevi	Çalışma Süresi
Ö1	41-50 Yaşarası	Kadın	Ortaokul	Öğretmen	10- 20 Yıl arası
Ö2	41-50 Yaşarası	Erkek	Lise	Öğretmen	21- 30 Yıl arası
Ö3	40 ve Daha az	Erkek	Ortaokul	Yönetici	21- 30 Yıl arası
Ö4	40 ve Daha az	Erkek	Ortaokul	Öğretmen	10- 20 Yıl arası
Ö5	40 ve Daha az	Erkek	İlkokul	Öğretmen	10- 20 Yıl arası
Ö6	40 ve Daha az	Erkek	İlkokul	Öğretmen	10- 20 Yıl arası
Ö7	41-50 Yaşarası	Erkek	İlkokul	Öğretmen	21- 30 Yıl arası
Ö8	40 ve Daha az	Kadın	İlkokul	Öğretmen	10- 20 Yıl arası
Ö9	40 ve Daha az	Kadın	Ortaokul	Öğretmen	10- 20 Yıl arası
Ö10	40 ve Daha az	Erkek	İlkokul	Yönetici	10- 20 Yıl arası

Veri Toplama Aracı

Araştırma için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (16.11.2022/393369) Etik Kurul İzni ve Milli Eğitim Müdürlüğünden (16.12.2022/ E-30769799-44-66105158) veri toplamak için izin alınmıştır. Araştırmada verilerin elde edilmesi için veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu altı açık uçlu sorudan oluşturulmuştur.

Görüşme formu seçilen özel bir konuda derinlemesine inceleyip soru sorma, cevabın eksik olması durumunda ise soruları açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sağlayan avantajlı bir yöntemdir (Çepni, 2009). Araştırmadaki görüşme soruları kapsam geçerliliği için alan ve uzman görüşü dikkate alınarak hazırlanmıştır. Soruların hazırlanmasında, soruların kolaylıkla anlaşılmasına ve amacına uygun olmasına özen gösterilmiştir. Güvenilir ve geçerli görüşmeler gerçekleştirmek için uygun zaman ve mekân koşullarına dikkat edilmiştir. Öğretmenler ile görüşmeler yüz yüze yapılmış ve her görüşme yaklaşık 20 dakika sürmüştür. Görüşme sonunda katılımcıların verdiği cevaplar tekrar okunmuş ve verdikleri cevaplar teyit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini gerçekleştirmek amacıyla, öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar araştırmacılar tarafından incelenip araştırmacıların “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” gibi maddeler oluşturulmuştur. Daha sonra Miles ve Huberman’ın (1994) belirttiği aşağıdaki formül

kullanılarak güvenilirlik hesaplanmıştır. Güvenirlik = (Görüş Birliği) / [(Görüş Birliği)+(Görüş Ayrılığı)]= 0.89 olarak bulunulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada Aday Uzman Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analiz tekniğinin seçilmesinin temel nedeni elde edilen verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanıp özetlenmesi ile ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu bağlamda araştırmada alınan veriler önce kodlanmış, daha sonra belirlenen kodlardan yola çıkılarak ana temalar belirlenmiştir. Alınan veriler belirlenen kod ve temalara göre düzenlenerek tanımlanmıştır. Temaların içeriği araştırma sorularının kendisini oluşturmuştur. Araştırmada güvenilirliğin artırılması için katılımcıların görüşleri hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi aktarılmaya çalışılmıştır. Katılımcılara ait kişisel bilgiler Ö1,Ö2,Ö3.....Ö10 şeklinde kodlanarak verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Birinci Alt Probleme İlişkin Veriler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk sorusu “İzlediğiniz eğitim videolarının mesleki gelişiminize katkısı sizce nelerdir?” şeklindedir. Birinci alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde 1.Katkısı yok veya yetersiz, 2. Güncel Yaklaşımlar, 3. Zengin İçerik ve 4. Olarak da Güncellik kodlarına ulaşılmıştır.

Tablo 2. Eğitim Videolarının Mesleki Gelişiminize Katkısı

S.N	Kod Modülü	f	%	Örnek Cümleler
1	Katkısı yok veya yetersiz	5	50	Ö1:“ Yetersiz bir anlatım vardı. Ders anlatan hocaların çoğu kağıttan okudu.”
2	Güncel Yaklaşımlar	3	30	Ö3:“ Yeni yaklaşımlar, yeni yöntemler eğitim alanındaki çalışmalarına katkı sağladı.”
3	Zengin içerik	1	10	Ö2:“ İçerik yönünden zengin, içerisinde çokça envanter barındırıyor, öğretici buldum.”
4	Güncellik	1	10	Ö10:“ Meslek gelişimiyle ilgili güncel bilgiler sunması yeni yöntem, strateji ve teknikler konusunda aydınlatması etkili oldu.”
Toplam		10	100,00	

Tablo ikide görüldüğü gibi “Eğitim videolarının mesleki gelişiminize katkısı sizce nelerdir? diye sorulduğunda %50 Katkısı yok veya yetersiz, %30 Güncel Yaklaşımlar, %10 Zengin İçerik ve %10 Güncellik olarak sıralandığı görülmektedir. Bu veriler ele alındığında Uzman Öğretmen adayları eğitim videolarının kendilerine katkısının olmadığını ve videoları yetersiz bulduklarını ve bu sebeple geliştirilmesi gerektiği şeklinde ifade edilebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Veriler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun ikinci sorusu “ İzlediğiniz modüllere yeni bir modül eklemek isteseydiniz bu hangi modül olurdu?” şeklindedir. İkinci alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde 1.Davranış problemleri modülü, 2. Katılımı Artırıcı Modüller, 3.

Öğrencilere yönelik modüller, 4. Öğretmen, öğrenci, veli ile ilgili modüller ve 5. Ders Çalışma modülleri olarak kodlanmıştır.

Tablo 3. İzlediğiniz modüllere yeni bir modül eklemek isteseydiniz bu ne olurdu?

S.N	Kod Modülü	f	%	Örnek Cümleler
1	Katılımı Artırıcı Modüller	2	28,57	Ö4:" Öğretmenlere sunulan bu bilgileri sınıflarında nasıl kullanmaları gerektiğine yönelik örnek olaylar ile anlatılmasını isterdim."
2	Davranış Problemleri Modülü	2	28,57	Ö10:" Öğrencilerin davranış problemleri üzerine bir modül eklemek isterdim."
3	Ders Çalışma Teknikleri	1	14,28	Ö1:" Ders çalışma konusunda modül yapılmasını isterdim."
4	Öğretmen- Veli-Öğrenci İlişkisi	1	14,28	Ö2:" Öğretmen, veli ve öğrenci üçlüsünü kapsayan bir modül daha fazla yol gösterici olurdu."
5	Öğrencilere Yönelik Modüller	1	14,28	Ö3:" Öğrencilere yönelik yeni yöntem ve yaklaşımlar güncellenerek gelişimin sağlanması."
Toplam		7	100,00	

Tablo 3'te ikinci alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde %28,57 Katılımı Artırıcı Modüller, %28,57 Davranış Problemleri Modülü, %14,28 Öğretmen Veli Öğrenci İlişkisi Modülü, %14,28 Öğrencilere Yönelik Modül ve %14,28 Ders Çalışma Teknikleri olarak sıralanmıştır. Bu verilere bakıldığında aday uzman öğretmenler online eğitimde bu modülleri de görmek istediklerini ifade etmektedir denilebilir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Veriler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun 3. sorusu "İzlediğiniz eğitim videolarının zaman, online olması ve yaz tatilinde uygulanması ile ilgili düşünceleriniz nelerdir? Açıklayınız. şeklindedir." Üçüncü alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde 1. Eğitime Uygun, 2. Çevrimiçi, 3. Yüz yüze, 4. Mevsimsel şartlara uygun değildi ve 5. İnternet erişim problemi şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 4. Eğitim Videolarının Zaman, Tarih ve Diğer Açılar Hakkındaki Görüşler

S.N	Kod Modülü	f	%	Örnek Cümleler
1	Eğitime Uygun	4	33,33	Ö3: "Eğitimlerin online olması ve tekrarının olması zaman açısından güzel. Ayrıca yüz yüze daha aktif çalışmalar yapılabilir.
2	Mevsimsel şartlara uygunluk	4	33,33	Ö10: "Videoların zamanı, online olması ve yaz tatilinde olması çok etkili oldu."
3	Çevrimiçi	2	16,66	Ö6: " Online(çevrimiçi) olması güzel..."
4	Yüz yüze	1	8,33	Ö4: " Öğretmenlerin yaz tatillerinde böyle bir uygulamanın yapılmasını olumsuz olarak değerlendiriyorum. Online olması da etkililiğini azaltan başka bir faktör olarak görüyorum."
5	İnternete erişim problemi	1	8,33	Ö7: "Her öğretmen için zaman, mekan ve tatil sürecinde olması uygun değildi. Özellikle internet

kotası sınırlı alanlar için kaygılı bir durumdu.”

Toplam	12	100,00
---------------	-----------	---------------

Üçüncü alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde eğitime uygun kodu %33,33, mevsimsel şartlara uygunluk kodu %33,33, çevrim içi kodu %16,66, Yüz yüze kodu %8,33 ve internete erişim problemi %8,33 olarak sıralanmıştır. Veriler incelendiğinde “ Mevsimsel şartlara uygun” ve “ Eğitime Uygun” kodları eşit dağılmıştır. Bu veriler ele alındığında, eğitimlerin doğru zamanda ve uygun bir dönemde yapıldığı söylenebilir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Veriler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun dördüncü sorusu “İzlediğiniz eğitim videolarında sunumları yapan akademisyenler ve kullanılan materyaller hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” şeklindedir. Dördüncü alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde 1. Yetersiz, 2.Tekdüze Anlatım, 3.Somut Materyaller, 4. Yeterli, 5. Yoğun Teorik Bilgiler şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 5. Akademisyenlerin Yeterliliği ve Kullanılan Materyallerle İlgili Görüşler

S.N	Kod Modülü	f	%	Örnek Cümleler
1	Yetersiz	7	50,00	Ö6: “ Videoların çoğunluğunda, sadece okuma yapıldı. Herhangi bir uygulama örneği yoktu...”
2	Tekdüze Anlatım	3	21,42	Ö9: “ ... Tekdüze anlatımdan daha fazlası gerekli. “
3	Somut Materyaller	2	14,28	Ö5: “ ... fakat materyal konusunda daha iyi olabilirlerdi.”
4	Yeterli	1	7,14	Ö2: “ Akademisyenler yeterli donanıma sahiptiler ancak...”
5	Yoğun Teorik Bilgi	1	7,14	Ö10: “ Bütün videolarda olmamakla birlikte sunu hazırlayan özet şeklinde sunum (yapan) ve bunu görselleştiren akademisyenlerin sunumu daha etkiliydi.”
Toplam		14	100,00	

Tablo 5’te dördüncü alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde “ Yetersiz” kodu %50,00“ Tekdüze Anlatım” %21,42, “ Somut Materyaller” %14,28, “Yoğun Teorik Bilgi” %7,14 ve “Yeterli” %7,14 olarak sıralanmıştır. Bu veriler incelendiğinde aday uzman öğretmenler akademisyenlerin performansını yeterli bulmamış, tekdüze bir anlatım yolu izledikleri sonucuna ulaşmışlardır, denilebilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Veriler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun beşinci sorusu “İzlediğiniz eğitim videolarını siz hazırlamış olsaydınız hangi yöntem ve teknikleri kullanırdınız?” şeklindedir. Bu veriler ekseninde 1.Aktif Öğrenme, 2.Soru Cevap Yöntemi, 3. Araştırma-İnceleme Stratejisi, 4.Tartışma, 5.Problem Çözme, 6. Harmanlanmış Öğretim Yöntemi şeklinde kodlara ulaşılmıştır.

Tablo 6. Anlatım Yöntem ve Tekniklerinin Seçimi

S.N	Kod Modülü	f	%	Örnek Cümleler
1	Aktif öğrenme	5	35,71	Ö1: " Aktif öğrenme ve öğretme stratejilerini kullanırdım."
2	Soru cevap yöntemi	3	21,42	Ö3: "...Soru cevap gibi yöntemler kullanılabilirdi."
3	Tartışma	2	14,28	Ö8: " Videoların daha (çok) konuşma ve yeni bilgiler içeren konular olabilirdi."
4	Araştırma-İnceleme Stratejisi	2	14,28	Ö10: "Soru cevap , örnekleme yöntemleri daha çok görsel etkinlikler sunarak, karışık anlaşılması zor kısımları anlatmaya çalışırdım."
5	Problem çözme	1	7,14	Ö2: " Problem Çözme, tartışma yöntemi ve soru cevap yöntemi kullanırdım."
6	Harmanlanmış Öğretim Modeli	1	7,14	Ö6: " Uygulamaya dönük olarak yani uygulama örnekleri olacak şekilde görsel kavram haritaları kullanarak yapmaya çalışırdım., harmanlanmış eğitim modelini kullanmaya özen gösterirdim."
Toplam		14	100,00	

Beşinci alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde tablo 6'da, "Aktif Öğrenme" %35,71, "Soru Cevap Yöntemi" %21,42, " Tartışma" %14,28, " Araştırma-İnceleme Stratejisi" 14,28, " Problem Çözme" %7,14 ve " Harmanlanmış Öğretim Modeli" %7,14 şeklinde sıralanmıştır. Bu veriler incelendiğinde aday uzman öğretmenler kendileri için en iyi öğrenme yöntem ve tekniğinin aktif öğrenme olduğu düşüncesindedirler şeklinde değerlendirilebilir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Veriler

Yarı yapılandırılmış görüşme formunun altıncı sorusu " İzlediğiniz eğitim videolarının daha verimli olması için sizce neler yapılabilir?" şeklindedir. Buna göre 1. Daha çok hazırlık, 2. Harmanlanmış Öğretim Modeli ve Uygulanabilirlik, 3.Zamana Yayma,4. Yüz yüze Eğitim, 5. Aktif Katılım ve 6.İnteraktif Etkileşim şeklinde kodlanmıştır.

Tablo 7. İzlediğiniz Eğitim Videolarının Daha Verimli Olması İle İlgili Görüşler

S.N	Kod Modülü	f	%	Örnek Cümleler
1	Daha çok hazırlık	3	25	Ö1: " Daha hazırlıklı olunması gerekirdi."
2	Harmanlanmış Öğretim Modeli ve Uygulanabilirlik	3	25	Ö6: " Videolarda anlatılan ama uygulamasını göremediğimiz farklılaştırılmış, harmanlanmış, buluş yoluyla vb. eğitim öğretim yöntemlerinin örnek uygulamalarını anlatırdım..."
3	Zamana yayma	2	16,66	Ö4: "Bu videoların daha verimli olması için dar zamanda uygulanmaması, işlevsellik yönünün ön plana çıkarılması..."
4	Yüz yüze eğitim	2	16,66	Ö5: " Eğitimlerin hepsinin uzaktan olması yerine haftada bir ya da iki gün yüz yüze olması verimlilik açısından daha etkili olabilirdi."

5	Aktif katılım	1	8,33	Ö3: " Aktif katılım sağlanmalıydı..."
6	İnteraktif Etkileşim	1	8,33	Ö3: "...süreçte öğretmenlerin birebir dahil olması önemlidir."
Toplam		12	100,00	

Tablo 7’de altıncı alt probleme ilişkin veriler incelendiğinde “Daha çok hazırlık” %25 “ Harmanlanmış Öğretim Modeli ve Uygulanabilirlik” %25, “ Zamana Yayma” %16,66, “ Yüz yüze Eğitim” %16,66, “Aktif Katılım” %8,33, “ İnteraktif Etkileşim” %8,33 şeklinde sıralanmıştır. Bu veriler incelendiğinde akademisyenlerin daha hazırlıklı olması gerektiği harmanlanmış öğretim modeli kodlarının öne çıktığı görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, uzman öğretmen adaylarının eğitim videoları hakkındaki görüşleri baz alınarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Literatürde, ülkemizdeki uzman öğretmenlik eğitim videolarının incelenmesi uygulamasına ilişkin fazlaca bir veriye rastlanmamıştır.

Eğitim videoları oluşturulurken, uzman öğretmen adaylarının izlenilmesi zorunlu kılınan videoların seçiminde uygulanan kriterleri oldukça fazla buldukları söylenebilir. Bununla birlikte izlenilmesi zorunlu kılınan videoların sürelerini, uzun buldukları gözlemlenmiştir. Eğitim videoları oluşturulurken, videoların eğitim pedagojisine göre oluşturulamaması, videoların uzun ve sıkıcı olması, videoları başa sarmaya fırsat tanımaması ve videoların geri dönüte imkan tanımaması uzman öğretmen adaylarının üzerinde durduğu ve şikayet ettikleri konuların başında gelmiştir. Ayrıca uzman öğretmen adaylarının görüş ve önerilerine yer verilmemesi, eğitim uzmanlarının videoları slaytlardan aktarması en büyük eksiklik olarak görülmüştür. Bununla birlikte, aday uzman öğretmenlerin, videoları izlerken kendilerini geliştirdiklerine dair olumlu sonuçlara da ulaşılmıştır.

Uzman aday öğretmenlerin, uzman öğretmenlik uygulamasında kullanılan videolara pek de sıcak bakmadıkları ve uzman öğretmenlerin seçiminde uygulanan kriterlerden olan “180 saatlik eğitim videolarını tamamlama zorunluluğundan şikâyet ettikleri gözlenmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar neticesinde aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

-Genel olarak aday uzman öğretmenlerin videoları bir bütün olarak ele alınmalı ve yeniden düzenlenmelidir.

-Aday uzman öğretmenlere sadece videolar izlettirilerek değil, adaylar çeşitli eğitim uygulamalarıyla da desteklenmelidir.

-Bu alana yönelik daha çok katılımıyla nicel araştırmalar ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

- Branşa bazında bu alan ile ilgili öğretmenlere yönelik çalışmalar planlanabilir.
- Uzman öğretmen olabilmek için düzenlenen sınav ilgili çalışmalar planlanabilir.
- Başöğretmenlik olabilmek için izlenmesi gereken eğitim videolarına yönelik çalışmalar planlanabilir.

Katkı Beyan Oranı

Bu araştırmanın yazarları araştırma fikrini beraber oluşturmuştur. Literatür taraması, verilerin toplanması, verilerin analizi, bulguların yorumlanması, tartışma ve sonuç bölümleri ve makalenin rapor haline getirilmesi aşamalarında görev yapmıştır. Bu çalışmada yer alan tüm yazarlar eşit oranda katkı sunmuştur.

Yayın Etiği Beyanı ve Etik Kurul İzin Bilgileri

Bu araştırma incelemenin planlanması, planlanan çalışmanın uygulanması, bu çalışma ile ilgili verilerin toplanması, bu verilerin analizi ile ilgili tüm süreçte bilimsel araştırma ve etik yönergesinde yer alan tüm kurallara uyulmuştur. Bu araştırmanın yazım sürecinde etik kurallarına uyulmuş ve bu araştırma herhangi başka bir akademik yayın ortamında değerlendirilmek üzere gönderilmemiştir. Araştırma için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulundan (16.11.2022/393369) Etik Kurul İzni ve Milli Eğitim Müdürlüğünden (16.12.2022/ E-30769799-44-66105158) veri toplamak için izin alınmıştır.

Kaynakça

- Alkan, C. (1998). Öğretmenlik mesleğinde istihdam. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. (241): 12-18.
- Aydın, İ. (2015). *Alternatif Okullar*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bilen, M. (1996). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Sevinç Matbaası
- Borich, G. D. (2004). *Effective teaching methods*. NJ: Pearson.
- Burden, R. P. ve Byrd, D. M. (1999). *Effective teaching (2. baskı)*. Needham Heights: Allyn&Bacon.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem yayıncılık
- Chmiliar, I. (2010). Multiple-case designs. In A. J. Mills, G. Eurepas & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research (pp 582-583)*. USA: SAGE Publications.
- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. 4. Baskı*. Trabzon: Celepler Matbaacılık,
- Dağlı, A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselme Sistemine İlişkin Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 184-197

- Demir, S. B. (2011). Öğretmen Kariyer Basamakları Uygulamasının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 2(3): 53-80.
- Findell, C. R. (2008). What differentiates expert teachers from others? *Journal of education*, 188(2), 11-23.
- İş, A., & Birel, F. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (84), 1967-1990
- Karagözoğlu, G. (2003). Eğitim Sistemimizde Öğretmen Yetiştirme Politikamıza Genel Bir Bakış, Eğitimde yansımalar: VII Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu, Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, ss.10-12.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen Kariyer Basamaklarının Oluşturulmasına İlişkin Görüşlerin İncelenmesi: karma yöntem araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 380-406.
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis* (second Ed.). California: Sage Publications
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323- 343.
- Özden, Y. (2020). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*. Ankara: Pegem Akademi
- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme Yöntemleri (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Resmi Gazete. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. Sayı.25905. Tarih: 13.08.2005.
- TEDMEM. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni. 30.11.2022 tarihinde <https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni?wpdmdl=2925>
- Tezcan, M. (2021). *Eğitimde Etik ve Öğretmenlik Mesleki Değerleri*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Semineri – MEB PERSONELİ (2022). 30/11/2022 tarihinde <https://www.oba.gov.tr/egitim/detay/uzman-ogretmenlik-egitim-programi-semineri-meb-personeli-286>
- Ünal, S. ve Ada S., (2001). *Öğretmenlik mesleğine giriş*, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Yıldırım A. & Şimşek H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Yapılandırılmış Aile Eğitim Programının Covid-19 Sürecinde Ebeveynlerin Stres ve Yetkinlik Düzeylerine Etkisi

The Effect of Structured Family Education Program on Parents' Stress and Competence Levels in the Covid-19 Process

Ayfer İLYAS^a

^a Doktora Öğrencisi, Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Adapazarı, Türkiye
ORCID: 0000-0003-4311-158X
ayfer.kadalkal@ogr.sakarya.edu.tr

Mehmet ATASAYAR^b

^b Uzm. Psikolojik Danışman, Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Adapazarı, Türkiye
ORCID: 0000-0002-0363-7993
mehmetata42@gmail.com

Nesri GİRGIN^c

^c Uzm. Psikolojik Danışman, Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Adapazarı, Türkiye
ORCID: 0000-0002-1915-1912
girginnesri@hotmail.com

Halit Murat UYGUN^d

^d Psikolojik Danışman, Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Adapazarı, Türkiye
ORCID: 0009-0001-9701-6898
uygun.halitmurat@gmail.com

İbrahim ÇEVİK^e

^e Özel Eğitim Öğretmeni, Adapazarı Rehberlik ve Araştırma Merkezi, Adapazarı, Türkiye
ORCID: 0009-0004-7874-2060
ibrahimcevik76@gmail.com

Anahtar

Kelimeler:

1. Stres
2. Yetkinlik
3. Ebeveyn

Öz

COVID-19 pandemisi, dünya genelinde derin etkilere neden olmuş, özellikle aile yaşamını dönüştüren ve şekillendiren bir dizi değişikliği beraberinde getirmiştir. Salgının yol açtığı kısıtlamalar ve belirsizlikler, ebeveynlerin günlük rutinlerini, iş dengesini ve çocukların eğitim düzenini derinden etkilemiştir. Bu yeni koşullar, ebeveynlerin çocuklarına nasıl rehberlik edeceklerini, çalışma hayatıyla aile sorumluluklarını nasıl dengede tutacaklarını ve kendi stres düzeylerini nasıl yöneteceklerini yeniden düşünmeye yönlendirmiştir. Ebeveynlerin sağlıklı biçimde yetkinlik düzeylerinin artırılması, stres düzeylerinin azaltılması onların sağlıklı kararlar almasında etkilidir. Bu çalışmanın amacı, ebeveynlere yapılandırılmış bir program aracılığıyla çocukla iletişim, çocuk ihmali ve istismarı, ebeveyn tutumları gibi konularda bilgi ve beceri kazandırmaktır. Araştırmacı tarafından 5 oturumdan oluşan yapılandırılmış program hazırlanmış, ön test ve son test uygulanmış, çalışma grubunu oluşturan bireylerin ölçme araçlarından aldıkları puanlar Bağımlı Örneklem T Testi aracılığıyla analiz edilmiş ve karşılaştırılmıştır. Çalışmaya Sakarya ilinde belirlenmiş okullarda çocuğu olan, hem ölçme araçlarından aldıkları puan kriterini sağlayan hem de gönüllü olan 11 ebeveyn katılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre çalışma grubuna uygulanan ebeveyn stres düzeyi ölçümlerinde ön test ve son test puanlarına ilişkin anlamlı bir farklılık çıkmamakla birlikte ebeveynlerin stres düzeylerinde aritmetik olarak azalma görülmüştür. Ebeveyn yetkinlik düzeyleri özelinde bakıldığında ise son test

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

puanları ön test puanlarından daha düşük çıkmış olup bu durumun sebebi olarak ebeveynlerin yetkinlik düzeylerine ilişkin farkındalıklarının geliştiği ve bu doğrultuda daha doğru bir yetkinlik derecelemesi yaptıkları şeklinde yorumlanmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle sonuçlar; çalışmaya benzer diğer çalışmalarla kıyaslanarak tartışılmıştır.

Keywords:

1. Stress
2. Competence
3. Parent

Abstract

The COVID-19 pandemic has caused profound effects worldwide, particularly ushering in a series of changes that have transformed and shaped family life. The restrictions and uncertainties brought about by the outbreak have deeply impacted parents' daily routines, work-life balance, and the educational structure of children. These new conditions have prompted parents to reconsider how they will guide their children, balance their work commitments with family responsibilities, and manage their own stress levels. Increasing parent's level of competence status and decreasing the stress level in a healthy way is effective for people to make sound decisions. The purpose of the study is to impart skills and knowledge to parents about communication with child, child neglect, child exploitation and parent attitudes with a structured program. A structured program that consisting of 5 sessions had been prepared by the researcher, pre-test and final test had been applied and the scores of the individuals forming the study group from the measurement tools had been and compared through Dependent Sample T Test. 11 volunteer parent that both has child in designated schools in Sakarya province and meeting the score criteria in measuring tools had been participated in the study. According to the results obtained, in parental stress level measurements that applied to the working group, although there was no significant differences in the pre-test and posttest scores in the parental stress level measurements applied to the study group, but there was an arithmetic decrease in the stress levels of the parents. Based on all these datas, the results were discussed by comparing them with other similar studies.

Geliş Tarihi:

30.03.2023

Kabul Tarihi:

15.08.2023

Yayın Tarihi:

29.12.2023

Atf: İlyas, A., Atasayar, M., Girgin, N., Uygun, H. M. ve Çevik, İ. (2023). Yapılandırılmış aile eğitim programının covid-19 sürecinde ebeveynlerin stres ve yetkinlik düzeylerine etkisi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 150-170. <https://doi.org/10.60107/maunef.1273542>

Citation: İlyas, A., Atasayar, M., Girgin, N., Uygun, H. M. & Çevik, İ. (2023). The effect of structured family education program on parents' stress and competence levels in the covid-19 process. *MAUN Journal of Education*, 3(2), 150-170. <https://doi.org/10.60107/maunef.1273542>

Giriş

Sosyal roller, ilişkileri tanımlamaya, davranışları yönlendirmeye ve karar verme süreçlerini yönetmeye yardımcı oldukları için bireylerin günlük işleyişinin önemli bir parçasıdır (Berryhill, 2016). Bu rollerden biri olan ebeveynlik rolü, çocuğun doğumundan itibaren, birçok yetişkinin rollerinin bir parçasıdır (Chi & Xu, 2018). Ebeveynler için, Covid-19 günlük yaşamı önemli ölçüde etkileyerek, ciddi mali kayıplar, hastalığa yakalanmayla ilgili endişeler, kendilerinin ve çocukların günlük rutinlerini bozan zorunlu evde kalma talimatlarıyla birtakım zorluklara neden olmuştur (Adams vd., 2021). Amerikan Psikoloji Derneği'nin (2020) yaptığı araştırma, COVID-19 döneminde ebeveynlerin, çocuksuz yetişkinlere göre daha yüksek stres düzeylerine sahip olduğunu göstermiştir. Bulgular, COVID-19 süresince genel stres azalırken, birçok aile için ebeveynliğe özgü stresin arttığını göstermiştir (Adams vd., 2021). Bu durum aynı zamanda ebeveynin kendi yetkinliğini sorgulamasına, ebeveynlik rolünde yetersizlik duygusu ile birlikte ebeveynlik becerilerine olan güven kaybına sebebiyet vermiştir (Polizzi vd., 2022). Dolayısıyla ebeveynlik, daha az ebeveynlik bilgisine ve algılanan yetkinlik eksikliğine sahip olan ebeveynler için daha stresli hale gelmiştir (Hong, & Liu, 2019).

Ebeveynlik stresi, ebeveynlerin, anne baba olma sürecinde çocuklarını yetiştirirken hissettikleri zorlanma olarak tanımlanmaktadır (Karageyik,2019). Ebeveynlik stresinin, çocuğun, ebeveynin ve bulunulan ortamın özelliklerini içeren ve aile ortamını etkileyen bir faktör olduğu düşünülebilir. Ebeveynliğin doğasından kaynaklanan bu türden bir stresi etkileyen faktörler oldukça kapsamlıdır (Ostberg & Hagekull, 2010). Araştırmalar, çocuktaki gelişim gerliğinin, davranış problemlerinin, ebeveynlik tarzının ve ebeveynliğe ilişkin algılanan yeterliliğin ebeveyn stresini etkilediğini göstermektedir (Briggs-Gowan vd.,2001; Coleman & Karraker, 2003 ; Woolfson & Grant,2006; Dabrowska & Pisula, 2010). Ayrıca anne öz-yeterliliğinin, ebeveyn- çocuk bağlanmasının ve sosyal desteğin ebeveynlik stresi ile ilişkili olduğunu ve ebeveynlere verilen sosyal desteğin stres faktörünü azalttığını gösteren çalışmalar da literatürde yer almaktadır (Tahmassian vd., 2011.) Sosyal destek stres karşısında koruyucu bir rol oynamaktadır (Leutar & Oršulić, 2015) Başka bir araştırmada ise ebeveyn yaşıyla stresi arasında ilişkiye vurgu yapılmış olup, ebeveynin yaş düzeyi arttıkça yaşadığı stresin düştüğü göze çarpmaktadır. Yani yaş ilerledikçe ebeveynlerin stres düzeyi azalmaktadır (Osterbg & Hagekull, 2010). Ebeveynlik stresinin aynı zamanda evlilik yaşantılarına yönelik etkisi üzerinde de durulmaktadır. Yapılan araştırmalarda ebeveynlik stresinin kronik bir şekilde bulunduğu bireylerin evlilik yaşantılarında ciddi sorunlar görülmekte aynı zamanda düşük düzeyde ebeveynlerde görülen stres olgusu, anne-babalık ile ilgili görev ve sorumlulukları oluşmasında motivasyonel bir etki oluşturmaktadır. Yaşanan ebeveynlik stresi yalnızca çocukla olan etkileşimini değil; aynı zamanda bireyin, sosyal ve romantik ilişkilerini de olumsuz etkilemektedir (Bodenmann, 2005).

Aile ortamını etkileyen başka bir faktör, ebeveynlerin yetkinlik hissidir (Coleman & Karraker,2000) Yetkinlik kavramı, psikoloji literatüründe önemli bir yere sahiptir ve bir bireyin bir işe başlaması, devam ettirmesi ve tamamlamasına yönelik eğilimini ifade eder. Bu bağlamda, bireyin bir görevi başarabileceğine ve üstesinden geleceğine olan inancı da yer almaktadır.Ebeveyn yetkinliği ise, ebeveynlerin çocuklarını başarılı bir şekilde yetiştirebileceklerine ve çocuğun davranışı üzerinde bir miktar kontrol sahibi olabildiklerine duydukları inançtır (Caballero-Peláez vd., 2014). Ebeveyn yeterliliğinin iki boyutu ebeveyn memnuniyeti ve ebeveyn etkililiğidir. Ebeveyn memnuniyeti duygusal bileşeni ifade eder ve ebeveynlikle ilişkili hayal kırıklığı, kaygı ve motivasyonu içerirken, ebeveyn etkililiği ebeveynlikle ilgili etkinlik hissine atıfta bulunur (Caballero-Peláez vd.,2014).

Ebeveyn yetkinliğinin istenilen düzeyde olmaması, ebeveynlerin çocukları ile iletişim kurmada zorlanmaları, zayıf bir ilişki kurmaları, sürekli ceza yöntemini benimsemelerini ifade eder (Coleman & Karraker, 2003). Ebeveyn yetkinliği; ebeveynlerin çocukları ile olan etkileşimine olumlu etki yapmakla birlikte, çocukla olumlu iletişim kurma, bol uyaranlı bir çevreyi çocuğa sunma, çocuğu kabul etme ve etkili bir iletişim geliştirme olarak ifade edilebilir. Yüksek yetkinlik düzeyine sahip ebeveynlerin, problem durumlarını ele alırken tehditkar ve korku uyandıran ifadeler yerine, çözüm odaklı eylemler ve ifadeler kullandığı bilinmektedir (Coleman & Karraker, 1997).

Ebeveyn yetkinliğinin kavramsallaştırılması ve ölçümü sürecinde belirlenmiş olan 4 değişken ön plandadır. Bunlar fiziksel gelişim, ebeveyn disiplin anlayışı, ebeveynlerin çocuklarıyla kaliteli geçirme, ihtiyaçlarına cevap verme, okul başarısını artırıcı etkinlik ve faaliyetlerde bulunma ve genel yetkinlik inancıdır. Bu inanca sahip olan ebeveynler, kendi kapasitelerini ve potansiyellerini artırma eğilimine de sahiptirler (Coleman & Karraker, 2000).

Ebeveynlerin kendi yetkinliklerine duyduğu inanç, insan motivasyonunun, performansında gösterdiği başarının ve refahının bir gösterevidir. İyi performans gösterebileceklerine inanan yüksek yetkinliğe sahip olanlar, zorlayıcı görevleri kaçınılması gereken bir şey olarak görmekten çok, başa çıkmaları gereken bir şey olarak görürler. Güçlü bir yetkinlik hissine sahip ebeveynler, zorlu durumları mücadele edilmesi gereken zorluklar olarak görürken, daha zayıf öz-yeterliğe sahip ebeveynler, baş edemeyeceklerine ilişkin yoğun inançları nedeniyle zorlu görevlerden kaçınırlar (Bandura, Adams ve Beyer, 1977). COVID-19, yaşamı derinden etkileyen bir fenomen olması açısından (Fegert vd., 2020) örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca toplumsal ve travmatik bir olay olan COVID-19 pandemisi, aileler için zorlu ve stres dolu bir süreçtir (Kaya & Koşan, 2021; Coyne vd., 2020). Bu süreci ruh sağlığını ve yaşam kalitesini koruyarak, düzen içinde geçirmede aileyle yapılan çalışmaların, verilen desteğin önemi büyüktür. Bu ve benzer süreçlerde, ailelere yönelik psikolojik danışmanlık desteğinin sağlanması, grup rehberliği çalışmaları, ailelerin ihtiyaç duydukları destek ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri, çocuklarına yönelik tutumlarında farkındalık sağlayabilmeleri ve değişime gitmeleri, çocukların en temel gereksinimlerinden biri olan sevgiyi onlara sunabilmeleri, içinde buldukları stres yaşantısını yönetebilmeleri, çocukları ve o ya da bu biçimde ilişkilendikleri çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmaları bakımından önem arz etmektedir (Özokçu ve Canpolat, 2013). Hali hazırda var olan farkındalık temelli ebeveyn çalışmaları (0-18 yaş aile eğitimi, 7-19 yaş aile eğitimi, Aile eğitim programı vb.) ebeveynlerin çocuklarına yönelik kişisel davranış kalıplarının farkına varması ve bunları olumlu değişikliklere yol açabilecek şekilde yansıtması için bir araç olarak literatürde önemli bir yer tutmaktadır. Bu değişiklikler, ebeveynler ve çocukları arasındaki ilişkilerin kalitesini doğrudan etkileyen, çocuğun ihtiyaçlarına duyarlı bir iletişim biçimini teşvik eden, potansiyel olarak aile stres düzeyini azaltan ve güvenli ilişkileri kolaylaştıran bir dizi beceriyle mümkün olabilir (Moreira & Canavarro, 2016). Bu anlamda yapılan grup temelli çalışmaların, ebeveynlerde, depresyon, kaygı, stres, öfke, suçluluk ve olumsuz veya katı ve baskıcı ebeveynlik uygulamalarında istatistiksel olarak anlamlı iyileşmelere yol açtığını, ayrıca çocuklarda görülen davranış problemlerinde istatistiksel olarak anlamlı bir azalma sağladığını ortaya koyan bulgular mevcuttur (Barlow vd., 2012).

Covid-19 pandemisinin öğrenciler ve ebeveynleri üzerindeki süregelen etkileri ile çocuğun bakımından, gelişiminden ve eğitimiyle yakından ilgili ve sorumlu olan ebeveynlerin yetkinliği ve stresinin birlikte değerlendirildiği çalışmalar literatürde yer almakla birlikte, mevcut çalışma ebeveynlere çocukla iletişim, çocuk ihmali ve istismarı, ebeveyn tutumları gibi konularda bilgi ve beceri kazandırmayı hedefleyen bir programın

etkisini değerlendirmektedir. Bu bağlamda, çalışmada, ebeveynlere yönelik hazırlanan eğitim programının anne babaların yaşadığı stres durumuna ve yetkinliğine etkisini incelemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışmanın bu kısmında çalışmanın modeli, araştırma kapsamında bulunan evren ve çalışma grubu, çalışmanın ölçme araçları ve verilerin analizinde kullanılan işlem yolu ve analiz teknikleri yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Çalışma kapsamında Sakarya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilk ve ortaokullarda çocuğu bulunan velilere yönelik Aydoğan ve Özbay (2017) tarafından geliştirilen Ebeveyn Stres Ölçeği ve geçerlik, güvenirlik ve uyarlama çalışmaları Gündüz ve Demir (2014) tarafından yapılan Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği uygulaması yapılmıştır. Bunun dışında araştırmacı tarafından hazırlanan ve içeriğinde 13 bağımsız sorudan oluşan demografik bilgi formu uygulanmıştır. Bu araştırmada velilerin ebeveyn stres düzeyleri ve ebeveyn yetkinlik düzeyleri araştırılmış ve bunlara müdahale amaçlı 5 oturumluk bir model geliştirilmiştir. Deneysel çalışma modeli oluşturularak yapılandırılan bu yaklaşıma göre araştırmacı gereken yer ve zamanda çalışmanın yapısına plan ve programı çerçevesinde müdahale yapabilmektedir.

Evren ve Örneklem

Çalışma kapsamında araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ilinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda çocuğu olan 13 kadın veli oluşturmaktadır. 13 veliden oluşan grupta 11 veliden alınan veriler değerlendirme kapsamına alınmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan bireylere ilişkin demografik değişkenler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

	Değişken	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	11	100,0	11
	Yaş			
	30 yaşa kadar (30 dahil)	1	9,1	
	31-40	9	81,8	11

	41 ve üzeri	1	9,1	
Eğitim Durumu	İlkokul	2	18,1	
	Ortaokul	3	27,3	
	Lise	3	27,3	11
	Lisans	3	27,3	
Algılanan Sosyoekonomik Düzey	Aylık gelirim aylık giderimden az	3	27,3	
	Aylık gelirim aylık giderimle eşit	7	63,6	11
	Aylık gelirim aylık giderimden fazla	1	9,1	
Göç	Hayır	11	100,0	11
Covid geçirip geçirmeme	Hayır	6	54,5	
	Covid 19 geçirdim	5	45,5	11
Maddi gelirdede azalma	Evet	6	54,5	
	Hayır	5	45,5	11
Çalışıp / Çalışmama	Çalışıyorum	1	9,1	
	Çalışmıyorum	10	90,9	11
İnternette zaman geçirme süresi	0-1	3	27,3	11

	1-2	4	36,4	
	2-4	2	18,2	
	4-6	2	18,2	
Salgın nedeniyle internet kullanımında artış	Evet	2	18,2	11
	Hayır	9	81,8	
İnterneti kullanım amacı	Eğitim (online eğitim, seminer vb.)	3	27,3	11
	İletişim ve haberleşme (mesaj, e-mail vb)	8	72,7	
	Değişken	N	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	11	100,0	11

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan velilerin tamamı %100 kadın velileri kapsayan çalışma grubundan oluşmaktadır (n:11).

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin %9,1'i 30 yaş altı (n:1);%81,8'i; 31-40 yaş aralığında (n=9); %9'1'i 41 yaş ve üzeridedir (n=1) .

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin %18,1'i ilkokul mezunu (n:2); %27,3'ü ortaokul mezunu (n:3); %27,3'ü lise mezunu (n:3); %27,3'ü lisans mezunu (n:3) bireylerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin %27,3'ü Aylık gelirim aylık giderimden az (n:3); %63,6'sı Aylık gelirim aylık giderimle eşit (n:7); %9,1'i Aylık gelirim aylık giderimden fazla (n:1) ifadelerini kullanarak sosyoekonomik durumunu ifade etmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin tamamı; %100'ü göç ile bulunduğu şehre gelmediğini (n:11); ifade etmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin %54,5'i Covid geçirmediğini (n:6); %45,5'i Covid geçirdiğini (n:5) ifade etmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin %54,5'i Covid Sürecinde Maddi gelirden azalma olduğunu (n:6); %45,5'i maddi gelirden azalma olmadığını (n:5) ifade etmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin %9,1'i şu an çalıştığını (n=1); %90,9'u şu an çalışmadığını (n:10) ifade etmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin %27,3'ü internette 0-1 saat arası (n:3); %36,4'ü internette 1-2 saat arası (n:4); %18,2'si internette 2-4 saat arası (n:2); %18,2'si internette 4-6 saat arası (n:2) zaman geçiren bireylerden oluşmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin %18,2'si salgın nedeniyle internet kullanımının arttığını (n:2); velilerin %81,8'i salgın nedeniyle internet kullanımının artmadığını (n:9) ifade etmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan velilerin %27,3 Eğitim (online eğitim, seminer vb.) amaçlı internet kullandığını (n:3); %72,7'si İletişim ve haberleşme (mesaj, e-mail vb) amaçlı interneti kullandığını (n:8) ifade etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılarca hazırlanan kişisel bilgi formu, Aydoğan ve Özbay (2017)'in geliştirdiği Ebeveyn Stres Ölçeği ve uyarılama çalışmasını Demir ve Gündüz (2014)'ün yaptığı Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu

Çalışmacı tarafından örneklem grubuna yönelik olarak içeriğinde "cinsiyet, yaş, eğitim durumu, algılanan sosyo-ekonomik durum, yaşanan yere göç edilip edilmediği, pandemi sürecinde sağlık problemi olup olmadığı, pandemi sürecinde maddi gelirinde azalma olup olmadığı, şu anki çalışma durumu, salgın sonrası günlük ortalama interneti kullanım süresi, salgın sonrasında internet kullanımında artışın olup olmadığı, genel olarak interneti kullanım amaçlarını" belirlemeye yönelik sorular sorulmuştur.

Ebeveyn stres ölçeği

Ebeveyn Stres Ölçeği; ebeveyn olmakla, ebeveynliğin getirdiği sorumluluklarla ilişkili stresin düzeyini belirlemeye yönelik olarak hazırlanmıştır (Aydoğan ve Özbay, 2017). Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde 307 ebeveyn çalışmaya dahil edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir.. Doğrulayıcı faktör analiz sonuçlarına göre, elde edilen uyum indeksleri kabul edilebilir düzeydedir: $\chi^2/df = 2.37$ ($\chi^2=302.01$, $df=135$), $RMSEA=0.06$, $CFI=0.99$, $GFI=0.85$, $NNFI=0.89$. Ayrıca, güvenirlik çalışmaları Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının 0.96

olduğunu göstermiştir. Ölçekten alınan en düşük puan 0, en yüksek puan 72 olarak belirlenmiş olup puanların yüksekliği ebeveynlikle ilişkili stresin arttığını göstermektedir. Ölçeğin tüm maddeleri doğrusal olarak puanlanmıştır.

Ebeveyn Yetkinlik ölçeği

Türkçe 'ye uyarlama çalışması Gündüz ve Demir (2014) tarafından yapılan ölçek, Caprara vd. (2004) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik, güvenirlik ve uyarlama çalışmalarında, özgün hali 12 maddeden oluşan ve tek faktörlü yapıya sahip bir form kullanılmıştır. Ancak, açımlayıcı faktör analizi sonucunda, bu formda 11 maddelik tek faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Ölçüt bağlantılı geçerlik çalışmasında Genel Yetkinlik Ölçeği (GYÖ) uygulanmış ve bu ölçeğin toplam puanı ile Ebeveyn Yetkinliği Ölçeğinin toplam puanları arasındaki korelasyon .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini değerlendirmek için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmış ve sonuç .92 olarak bulunmuştur. Aynı ölçeğin test-tekrar test güvenirlik sonucu ise .94 olarak elde edilmiştir.

Araştırmada İzlenen İşlem Yolu

Araştırma belli bir plan dâhilinde uygulanmış olup oturumların içeriği aşağıdaki gibi özetlenmiştir;

1.Oturum (Yapılandırma)

Grup üyelerinin birbirleriyle kaynaşması ve tanışması, grup kurallarının ve eğitime ilişkin beklentilerin grup üyeleri tarafından belirlenmesi, psiko-eğitim programının amacının açıklanması, oturumlar hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Oturuma grup lideri kendini tanıtarak başlamış ve diğer grup üyelerinin birbirini tanması ve kaynaşması amacıyla 'bir obje seç ve anlat' etkinliği uygulanmıştır. Üyelerin grupta bulunmaya ilişkin duygu ve düşünceleri alınarak 'Özverili Olma' isimli hikâye okunmuş grup dayanışmasının ve yardımlaşmasının önemi vurgulanmıştır. Üyelerin programa katılmaya ilişkin beklentileri beklenti formu aracılığıyla alınmış ve grup lideri tarafından program ve içeriğiyle ilgili bilgi verilmiştir. Grup kuralları belirlenerek salonda herkesin görebileceği bir yere asılmıştır. Anne babaların kendileriyle ilgili farkındalıklarının artması, kendilerini tanımalarını sağlama, kendini tanımanın neden önemli olduğunu kavramalarını sağlamak amacıyla, her grup üyesine kendimi tanıyorum kartı verilmiştir. Çocuklarıyla iletişimde kullandıkları tutumlarının neler olduğuna dair paylaşımlar alındıktan sonra oturum değerlendirme etkinliğiyle sonlandırılmıştır.

2.Oturum (Ebeveyn tutumları)

Sıklıkla kullanılan anne-baba tutumları hakkında bilgi edinme, demokratik anne-baba tutumuna ilişkin farkındalığın kazanma, anne-babaların, çocuklarıyla ilişkilendirken benimsedikleri tutumlarını fark etmelerini sağlayabilme amaçlanmıştır. Zaman makinası etkinliğiyle başlayan süreç, ebeveynlerin, senaryo kartları aracılığıyla ebeveyn tutumları hakkında bilgi sahibi olmalarının sağlanmasıyla devam etmiştir. Nasıl bir ebeveyn olduklarına ilişkin paylaşımda bulunmaları konusunda desteklenmişlerdir. Oturum

sonunda gruplara ayrılan katılımcılardan, tutumlara ilişkin şiir yazma, afiş oluşturma ve slogan yazmaları istenerek, gruba sunmaları sağlanmış ve değerlendirme etkinliğinin ardından oturum sonlandırılmıştır.

3.Oturum (Çocukla iletişim)

Etkili İletişimin unsurları hakkında bilgi edinmek, günlük yaşamda kullanmak, iletişimin önemini ve iletişim engellerinin neler olduğuna ilişkin farkındalığı sağlamak amaçlanmıştır. Oturuma ısınma etkinliğiyle başlanmıştır. İletişim nedir, sorusuyla giriş yapılmış, Beni oku etkinliğiyle grup üyelerinin 2'li eş olmaları ve kendilerine verilen senaryoları eşlerine anlatmaları istenmiş, iletişim türleri hakkında bilgi verilmiştir. Dinlemenin önemine dikkat çekmek amacıyla oluşturulan durum kartları katılımcılara verilmiş, durumlar karşısında hangi tepkileri verebilecekleri üzerinde konuşulmuş ve iletişim engelleri üzerinde durulmuştur. Değerlendirme etkinliğiyle oturum sonlandırılmıştır.

4.Oturum (Çocuk ihmal ve istismarı)

İhmal ve istismar kavramları ve türleri hakkında bilgi vermek, önleyici ve koruyucu tedbirler ve çocuk hakları konusunda farkındalık sağlamak amaçlanmıştır. Bir önceki oturumun özeti yapılarak oturuma başlanmıştır. Ardından her bir katılımcıya içerisinde çocuk haklarının yazılı olduğu kartların bulunduğu torbadan bir adet kart alması ve çektikleri kartları yüksek sesle okumaları istenmiştir. Çocuk hakları sözleşmesi hakkında bilgi verilmesinin ardından, oluşturulan senaryo aracılığıyla ihmal ve istismar kavramları açıklanmış, gözlemlemeye yardımcı ipuçları hakkında bilgi verilmiştir. Büyük grubun 4 küçük gruba ayrılması sağlanmış ve her gruba durum kartları verilmiş, duruma ilişkin sorular sorularını cevaplamaları istenmiştir. İhmal ve istismarın önlenmesi ve sonrasında atılacak adımlarla ilgili hazırlanan sunum aracılığıyla bilgi verilmiş, oturum değerlendirme etkinliğiyle sonlandırılmıştır.

5.Oturum (Bilinçli teknoloji kullanımı)

Uzun süreli teknoloji kullanımının olumsuz yönlerine dikkat çekme, bilinçli olmayan internet kullanımının akademik başarıyla ilişkisinin farkında olma, siber zorbalık hakkında bilgi sahibi olma ve psiko-eğitim süreci hakkında genel değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Bir önceki oturumun özeti yapılmış, ısınma oyunuyla oturuma başlanmıştır. Katılımcıların, çocukların teknoloji kullanım alışkanlıklarına nasıl müdahale ettiklerini fark etmelerini sağlamak amacıyla öykü tamamlama etkinliğiyle devam edilmiştir. Grup lideri tarafından bilinçli teknoloji kullanımının nasıl gerçekleşebileceği ve dijital ebeveynlik hakkında grup üyelerine bilgi verilmiştir. Ardından, katılımcılar küçük gruplara ayrılarak, 5-7 yaş, 8-11 yaş,12-14 yaş ve 15-18 yaş grubu çocuklar için dijital ebeveynler olarak, çocuklarının kontrolü için hangi sorumluluklarının olduğunu yazmaları ve büyük gruba sunmaları istenmiştir. Grup lideri tarafından siber zorbalık kavramı hakkında bilgi verilmiş ve interneti tadında kullan, siber zorba olma videoları üzerinden etkileşim sürdürülmüştür. Grup lideri tarafından oturumların özeti yapılmış ve grup üyelerinin oturumlara ve sürece

ilişkin duygu ve düşünceleri alınmış sevgi bombardımanı etkinliğiyle oturumlar sonlandırılmıştır.

Tablo 12. Çalışma Planının Uygulama Süreci

Çalışma Grubu	Ön Test Uygulamalar	Eğitim süreci	Son Test Uygulamaları
Çalışma Grubu	Ölçme aracının ilk uygulaması	Araştırmacı tarafından ailelere yönelik olarak geliştirilen aile eğitim programının uygulanması	Ölçme aracının ikinci kez uygulaması

Çalışma grubunu oluşturan ailelere yönelik olarak ebeveyn tutumları, bilinçli teknoloji kullanımı, çocuk ihmal ve istismarı, iletişim, aile içi ilişkiler, çocuğa özgüven ve sorumluluk kazandırma, çocuk eğitimi ve benzeri becerilerin geliştirilmesi amacıyla 2022 – 2023 eğitim öğretim yılında araştırmacı tarafından belirlenen gruba yönelik 5 haftalık bir program hazırlanmıştır. Sakarya ili Adapazarı ve Arifiye ilçelerinde toplamda 10 okul belirlenmiş ve gönüllü katılımcılara yönelik olarak çevrimiçi ortamda ön test olarak Ebeveynlik Stres Ölçeği ve Ebeveynlik Yetkinlik Ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra araştırmacı tarafından belirlenen çalışma grubuna 1,5 ay süre ile 5 haftalık bir program uygulanmıştır. Uygulanan program sonunda katılımcılara yönelik son test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sürecinde yer alan çalışma grubundaki ailelere yönelik uygulanan deneysel araştırma deseninden elde edilen değerlere yer verilmiştir.

Katılımcıların dağılımı

Tablo 13. Çalışma Grubunda Yer Alan Okullar ve Öntest Uygulamasına Katılan Katılımcı Sayıları

Hacıköy İO = Birinci okul

Hacıköy OO = İkinci Okul

Taşkısığı İO = Üçüncü Okul

Taşkısığı OO = Dördüncü Okul

Karakamış İO = Beşinci Okul

Karakamış OO = Altıncı Okul

Berna Yılmaz İO = Yedinci Okul

Berna Yılmaz OO = Sekizinci Okul

Kemaliye İO = Dokuzuncu Okul

Milli Egemenlik İO = Onuncu Okul

Okul Adı	Katılımcı Sayısı	Okul Adı	Katılımcı Sayısı
Birinci okul	15	Yedinci Okul	14
İkinci Okul	4	Sekizinci Okul	17
Üçüncü Okul	40	Dokuzuncu Okul	3
Dördüncü Okul	10	Onuncu Okul	3
Beşinci Okul	13		
Altıncı Okul	6		

Çalışma grubuna yönelik olarak yapılan ön test uygulaması sonucunda (119 katılımcı) elde edilen puan kriterleri (en yüksek puanları alan Ebeveyn Stres ölçeği ve en düşük puanları alan Ebeveyn Yetkinlik ölçeği) ve katılımcılardan çalışmada yer almak isteyen 11 kişi belirlenmiş ve yapılandırılmış program bu katılımcılar üzerinde yürütülmüştür.

Verilerin analizi

Tablo 14. Çalışma Grubunun Ebeveyn Stres Ölçeği ve Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Ön - Test Puanlarına Ait Shapiro - Wilk Normallik Testi Sonuçları

Değişken	Gruplar	Shapiro - Wilk	N	p
Puan	Ebeveyn Stres Ölçeği	,273	11	,071
	Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği	,183	11	,200*

Parametrik testlerin kullanılabilmesi için gereken şartlardan biri, bağımlı değişkenin sonuçlarının normal dağılım göstermesidir. Araştırmacı, çalışma gruplarının ön test puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk Testi uygulamıştır. Elde edilen verilere göre, $p < 0.05$ olduğundan dolayı grupların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca, grupların normalliğini sınamak için basıklık ve çarpıklık katsayılarına da bakılmıştır.. Elde edilen değerlere göre Basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında olduğundan (ebeveyn stres ölçeği çarpıklık; 1,346 – ebeveyn stres ölçeği basıklık; 1,876 – ebeveyn yetkinlik ölçeği çarpıklık; -,192 – ebeveyn yetkinlik ölçeği basıklık; -1,619) grupların normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Tablo 15. Aile Eğitim Programına Katılan Çalışma Grubunun Ebeveyn Stres Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı örneklem t Testi Sonuçları

Ebeveyn Stres Ölçeği Puanları	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	11	8,54	13,46	10	,878	,400
Son Test	11	5,00	3,49			

Tablo 15'te görüldüğü gibi çalışma grubuna yönelik olarak uygulanan iletişim, aile içi ilişkiler, çocuğa özgüven ve sorumluluk kazandırma, cinsel eğitim ve benzeri becerilerin geliştirilmesi amaçlı aile eğitim programının ebeveyn stres ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=.400$; $p>0.05$). Çalışma grubunun ebeveyn stres ölçeği öntest puanları ortalaması 8,54 iken son testten aldıkları puanların ortalaması 5,00'dir. Çalışma grubunun öntest – sontest puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(12)}= ,878$; $p > 0.05$). Ancak elde edilen aritmetik değerlerden hareketle ebeveyn stres düzeyinde ön test puanlarına nazaran son test puanlarında azalma görülmüştür.

Tablo 16. Aile Eğitim Programına Katılan Çalışma Grubunun Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı örneklem t Testi Sonuçları

Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği Puanları	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Ön test	11	65,36	9,25			
Son Test	11	64,54	7,31	10	,275	,789

Tablo 16'da görüldüğü gibi çalışma grubuna yönelik olarak uygulanan iletişim, aile içi ilişkiler, çocuğa özgüven ve sorumluluk kazandırma, cinsel eğitim ve benzeri becerilerin geliştirilmesi amaçlı aile eğitim programının ebeveyn yetkinlik ölçeği öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p=.789$; $p>0.05$). Çalışma grubunun ebeveyn yetkinlik ölçeği öntest puanları ortalaması 35,36 iken son testten aldıkları puanların ortalaması 64,54'dür. Çalışma grubunun ön test – son test puanları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t_{(12)}= ,275$; $p > 0.05$). Ancak elde edilen aritmetik değerlerden hareketle ebeveyn yetkinlik düzeyinde ön test puanlarına nazaran son test puanlarında azalma görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Eylül 2022 itibarıyla, Türkiye'de 17 milyondan fazla COVID-19 vakası bildirilmiş olup, bununla ilişkili 100 binden fazla ölüm gerçekleşmiştir. Pandeminin başlangıcından bu yana, Türkiye, COVID-19 salgınına kontrol altına almak için geçici okul kapanmaları, evde kalma uyarıları ve tedbirleri ve karantina dönemleri gibi politikalar uygulamıştır. Bu önlemler, birçok ilde ve dünya genelinde COVID-19 enfeksiyon oranlarında azalma sağlasa da, beraberinde çocuklar ve ebeveynler arasında bir takım problem durumlarını getirmiştir (Kaya & Koşan, 2021; Mathur vd.,2022). COVID-19 ve diğer salgınların bazı aileleri risk altına sokan faktörlerden biri strestir. Bir aile üyesinin stresi, başka bir aile üyesinin stresini doğrudan artırabilir ve dış stres, bakım verme yeteneğini olumsuz etkileyebilir (Achterberg vd., 2021; Mathur vd., 2023).

Araştırmalar, pandemi sürecinde ebeveynlerin stres düzeyinin arttığını ve bu durumun çocuk yetiştirme uygulamalarını etkilediğini göstermektedir (Freisthler vd., 2021). Ebeveynlerin stres düzeyi arttıkça, daha zorlayıcı ve disiplin odaklı davranışlar sergiledikleri ve çocuklarına karşı daha ihmal edici olabilecekleri belirlenmiştir (Freisthler vd., 2021; Kay ve Sağlam, 2021). Ayrıca, pandemi sürecinde ebeveynlerin çocuklarıyla evde daha fazla zaman geçirmesi, ebeveyn-çocuk ilişkisini etkilemiş ve çocuklarda davranışsal ve duygusal değişikliklere yol açmıştır (Bayhan ve Öz, 2022; Şimşek vd., 2023). Tüm bu faktörler, pandemi sürecinin ebeveyn stresi ve yetkinliği üzerindeki etkilerini anlamak için daha fazla araştırma yapılmasını gerektirmektedir. Bu noktadan hareketle bu çalışmada yapılandırılmış

aile eğitim programının ebeveynlerin stresi ve yetkinliği üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Bu amaçla yapılan çalışmanın bulguları psikoeğitim çalışmasında ailelerin stres düzeylerinde anlamlı bir değişiklik olmadığı yönündedir. Pandemi dönemi boyunca ebeveynlerin genel olarak yüksek stres seviyelerine sahip olduğu göz önüne alındığında, yapılandırılmış aile eğitim programı belirgin bir etki yaratamamış, pandemi süreci, ebeveyn stresini sadece eğitimle çözülemeyecek kadar karmaşık bir şekilde etkilemiş olabilir. Ebeveynlerin stresinin, ekonomik belirsizlikler, sağlık endişeleri, sosyal izolasyon, ebeveynin, ebeveynlik rolündeki kendine ilişkin inançları ve kendinden beklentileri, gibi çeşitli faktörlerle de ilişkili olması (Abidin, 1992; Mathur vd., 2022) bu karmaşıklığı destekleyebilir. Ayrıca programın etkililiği, programın içeriğine, ebeveynlerin programı yeterince uyumlu bir şekilde takip edip etmediklerine, verilen görevleri yerine getirip getirmediğine, gündelik yaşamlarına nasıl entegre ettiklerine ve eğitim sonrası değişimlerin gözlenmesi için gereken zamana göre değişkenlik gösterebilir. Ebeveynlerin programdan beklentileri, programın etkisinin algılanmasında önemli bir rol oynayabilir. Sonuç olarak, ebeveyn stresini etkileyen çok sayıda faktörün varlığı, programın etkisinin görünmemesine veya sınırlı olmasına neden olabilir. Bu nedenle, gelecekteki araştırmaların daha fazla veri toplaması ve daha geniş bir perspektiften konuyu ele alması gerekebilir.

Hazırlanan psikoeğitim programı ebeveynlere yüz yüze uygulanmış ve her oturum sonrasında katılımcılar tarafından yapılan oturum değerlendirmelerinin olumlu olduğu gözlenmiştir. Ancak, araştırmacı tarafından uygulanan eğitim programının, araştırmaya katılan ebeveynlerin yetkinlik puanlarında beklenenin aksine etki ettiği bulgulanmıştır. Bu sonuç, grup temelli ebeveyn eğitim programlarından elde edilen bulgularla çelişmektedir (Pisterman vd., 1992; Leung vd. 2003; Hand vd., 2013; Sayılır ve Kaya, 2015). Bu durum şu şekilde yorumlanabilir; ebeveynler çalışmaya katılmadan önce kendilerini belli bir kapasitede ve yetkin olarak görmekte iken çalışmaya katıldıktan sonra kendi yetkinlikleri ile ilgili farkındalık düzeyleri değişmiş ve mevcut durumlarını sorgulamaya başlamışlardır. Psiko-eğitim programının uygulanmasından sonraki öğrenme süreçleriyle ilgili farkındalıkları ile mevcut durumlarını son test uygulamalarında daha açık ve net olarak ifade edebilmişlerdir. Ayrıca ebeveyn yetkinliğinin etkilendiği faktörler üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında, ebeveyn yetkinliği ile cinsiyet değişkeni arasında babaların lehine bir farklılığın olduğu bulunmuştur (Demir,2015). Araştırmaya yalnızca annelerin katılım göstermesi de mevcut araştırmanın sonucunu etkileyen bir etken olarak değerlendirilebilir. Yine ebeveyn yetkinliğinin belirleyicileri üzerinde yapılan çalışmalar ebeveynlik yetkinliğinin, ebeveynin psikolojik kaynaklarından, çocuğun özelliklerinden, destek ve stres kaynaklarından etkilendiğini öne sürmüştür (Belsky, 1984). Destek ve stres kaynakları içerisinde yer alan, evlilik ilişkisinin ve kurulan sosyal ilişkilerin ebeveynlik rolünde uygulanan beceriler üzerinde bir etkiye sahip olarak yetkinliği etkilediğini söylemek mümkündür (Belsky, 1984). Ebeveynlerin, olumsuz durumlarda başvurabilecekleri psikososyal ve bağlamsal kaynaklara sahip olmaması, kontrolü dışındaki olumsuz

durumlarla karşılaşması, psikososyal stresin artmasına ve ebeveynlik rolündeki yeterlilik duygularının azalmasına neden olabilir (Steele vd., 2016). Bu bağlamda, Covid-19 sürecinin getirdiği birtakım ekonomik ve sosyal zorlukların ebeveyn yetkinliği ve programın etkililiğiyle ilişkili olduğunu söylemek mümkün olabilir. Çevresel stresörler ve baskılar, öz yeterliliğin gelişimini ve sürdürülmesini, kişinin kişisel özelliklerini ve yeterliliklerini nasıl gördüğünü etkilediğinden (Edwards vd., 2018; Raikes & Thompson, 2005) hazırlanacak psikoeğitim programının, bu faktörleri de içine alacak biçimde yeniden düzenlenmesi önemlidir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneriler getirilebilir;

- Yapılandırılmış eğitim programının kapsamı genişletilerek, farklı ve ebeveynlik sürecine katkı sunan içeriklerle (stres yönetimi, aile içi ilişkiler, çocuklarda davranış yönetimi gibi...) program yeniden oluşturulabilir.
- Hazırlanacak programın spesifik bir alanda olmasının yetkinliğe katkı sağlayacağı düşünülebilir. Örneğin yalnızca iletişim becerileri alanında yetkinliği artırmayı hedefleyen bir eğitim çalışmasının daha etkili olacağı düşünülebilir.
- Başka çalışmaların yapılandırılması veya mevcut çalışmanın geliştirilmesi amacıyla öncelikli olarak ihtiyaç analizi çalışması yapılabilir.
- Mevcut çalışma için ebeveyn katılımını ve devamlılığını sağlamak araştırmacılar için zorlayıcı olmuştur. Ebeveynlerin kırsalda yaşıyor oluşu, ev dışındaki işlerle de meşgul oluşları, eğitim yapılan salonun yerleşim yerine uzaklığı çalışmaya devam etmelerini zorlaştırmıştır. Yurt dışı ve yurt içi çalışmalarında görülen bu tip çalışmalara katılan örneklem grubunu teşvik etme amaçlı yapılan cüzi ödemeler bundan sonraki çalışmalarda örneklem grubuna sağlanarak katılımcıların çalışmalara devamlılığı sağlanabilir.
- Günümüz teknolojik gelişmeleri dikkate alınarak web tabanlı aile eğitim programlarının uygulanması ve yaygınlaştırılması noktasında çalışmalara öncelik verilebilir.
- Mevcut çalışmada 11 katılımcının tamamı kadındır. Yalnızca kadınların tercih edilmesi, erkeklerin çalışmaya katılım konusunda gönülsüz oluşları, çalıştıklarını bildirmeleri, eğitim grubunda çoğunluğu kadınların oluşturduğunu bilmeleri olarak açıklanabilir. Çocuğun yetiştirilmesi sürecinde ebeveyn olgusunun anne ve baba ile birlikte olması gerektiğinden hareketle bundan sonraki çalışmalarda anne ve babaların birlikte yer alması sağlanabilir.

Kaynakça

Abidin, R. R. (1992). The determinants of parenting behavior. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4), 407–412. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2104_12

- Achterberg, M., Dobbelaar, S., Boer, O. D., & Crone, E. A. (2021). Perceived stress as mediator for longitudinal effects of the COVID-19 lockdown on wellbeing of parents and children. *Scientific reports*, 11(1), 2971. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-81720-8>
- Adams E.L., Smith D., Caccavale L.J. & Bean M.K. (2021). Parents Are Stressed! Patterns of Parent Stress Across COVID-19. *Front. Psychiatry* 12:626456. doi:10.3389/fpsyt.2021.626456
- Aydoğan, D. ve Özbay, Y. (2017). Ebeveynlik Stres Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2 (2), 28-33
- Bandura, A., Adams, N. E., & Beyer, J. (1977). Cognitive processes mediating behavioral change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(3), 125–139
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman
- Barlow, J., Smailagic, N., Huband, N., Roloff, V., & Bennett, C. (2012). Group-based parent training programmes for improving parental psychosocial health. *The Cochrane database of systematic reviews*, (6), CD002020. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD002020.pub3>
- Bayhan, P. & Öz, S. (2022). Organizmaların Pandemi Sürecindeki Deneyimlerinin İncelenmesi: Nitel Bir Çalışma . *Çocuk ve Gelişim Dergisi* , , 14-31 . DOI: 10.36731/cg.1061800
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83–96. <https://doi.org/10.2307/1129836>
- Belsky, J. (1994). The Determinants of Parenting: A Process Model. *Child Development*, 55 (1), 83–96
- Berryhill, M.B. (2016). Mothers' Parenting Stress and Engagement: Mediating Role of Parental Competence. *Marriage & Family Review*, 52, 461 - 480.
- Bodenmann, G. (2005). Dyadic Coping and Its Significance for Marital Functioning. In T. A. Revenson, K. Kayser, & G. Bodenmann (Eds.), *Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping* (pp. 33–49). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11031-002>
- Briggs-Gowan MJ, Carter AS, Skuban EM, & Horwitz SM (2001). Prevalence of social-emotional and behavioral problems in a community sample of 1- and 2-year-old children. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 40(7), 811–819. doi:10.1097/00004583-200107000-00016
- Caballero-Peláez, C., Sierra, P.& Sánchez-Reales, S.(2014). Sentirse inseguro como hijo y como padre: la percepción de competencia parental y el ajuste psicológico infantil. In: Ferrer L, editor. Libro de capítulos del X Simposio Nacional de Casos Clínicos de Trastornos Psicopatológicos, Granada; Instituto Superior de Psicología Clínica y de la Salud (ISPCS)
- Chi, L.C.,& Xu, H.X., (2018) Parenting Stress and its Associated Factors among Parents Working in Hospitality and Services Industries of Macau. *J Tourism Hospit* 7: 362.

- Caprara, G., Regalia, C., Scabini, E., Barbanelli, C. & Bandura A. (2004). Assessment of Filial, Parental, Marital, and Collective Family Efficacy Beliefs, *European Journal of Psychological Assessment*, 20,(4), 247–26.
- Coleman, P. & Karraker, K. H. (1997). Self-efficacy and Parenting Quality: Findings and Future Applications. *Developmental Review*,18, 47–85.
- Coleman, P.K. & Karraker, K.H. (2000). Parenting Self-Efficacy Among Mothers of School-Age Children: Conceptualization, Measurement and Correlates. *Family Relations*, 49, 5-11
- Coleman, P.K. & Karraker, K.H. (2003). Maternal Self-Efficacy Beliefs, Competence in Parenting and Toddlers Behavior and Developmental Status. *Infant Mental Health Journal*, 24, 126-148.
- Coyne, L. W., Gould, E. R., Grimaldi, M., Wilson, K. G., Baffuto, G., & Biglan, A. (2020). First Things First: Parent Psychological Flexibility and Self-Compassion During COVID-19. *Behavior analysis in practice*, 14(4), 1092–1098. <https://doi.org/10.1007/s40617-020-00435-w>
- Dabrowska, A. & Pisula, E. (2010). Parenting stress and coping styles in mothers and fathers of pre-school children with autism and Down syndrome. *Journal of Intellectual Disability Research*. 54(3):266-80.
- Demir, S. (2015). Ebeveyn yetkinliğinin demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (29), 133-148.
- Demir, S. ve Gündüz, B. (2014). Ebeveyn Yetkinlik Ölçeği 'nin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 309-322
- Edwards, T. P., Yopp, J. M., Park, E. M., Deal, A., Biasecker, B. B., & Rosenstein, D. L. (2018). Widowed parenting self-efficacy scale: A new measure. *Death studies*, 42(4), 247–253. <https://doi.org/10.1080/07481187.2017.1339743>
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 14, 20. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Freisthler, B., Gruenewald, P. J., Tebben, E., Shockley McCarthy, K., & Price Wolf, J. (2021). Understanding at-the-moment stress for parents during COVID-19 stay-at-home restrictions. *Social science & medicine* (1982), 279, 114025. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2021.114025>
- Hand, A., McDonnell, E., Honari, B., & Harry, J. (2013). A community led approach to delivery of the Parents Plus Children's Programme for the parents of children aged 6-11. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(2), 81–90. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70011-5](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70011-5)

- Hong, X., & Liu, Q. (2019). Parenting stress, social support and parenting self-efficacy in Chinese families: does the number of children matter? *Early Child Development and Care*, 1 12. doi:10.1080/03004430.2019.1702036
- Karageyik, K. (2019). *Ebeveyn stresinin ebeveyn yetkinliği ve ebeveynin ocuğu ile iletişimi açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya, M. S. & Koşan, Y. (2021). The Psychological Impact of Covid-19 on University Students: Their Expectations of Mental Health Professionals . *International Journal of Psychology and Educational Studies*, Special Issue , 1-20 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pes/issue/65640/1017098>
- Kay, M. A. & Sağlam, M. (2021). Covid-19 Salgını Sürecinin Ailede Ebeveyn Tutumları İle ocuklarda Duygusal ve Davranışsal Durumlar Açısından Değerlendirilmesi. *İnön Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 9 (3) , 1115-1130 . DOI: 10.33715/inonusaglik.986414
- Leung, C., Sanders, M. R., Leung, S., Mak, R., & Lau, J. (2003). An outcome evaluation of the implementation of the triple P-Positive Parenting Program in Hong Kong. *Family Process*, 42(4), 531–544.
- Leutar, Z. & Orřulić, V. (2015). Relationship between social support and some aspects of parenting in families with children with disabilities. *Croatian Journal of Social Policy*, 22, 2, 153– 176.
- Mathur, M., Robiolio, H., Ebert, L.& Kerr, B. (2023). Family stress during the COVID-19 pandemic: a qualitative analysis. *BMJ Open*.13(5):e061396. DOI: 10.1136/bmjopen-2022-061396.
- Moreira, H., & Canavarro, M. C. (2016). Parental attachment insecurity and parenting stress: The mediating role of parents' perceived impact of children's diabetes on the family. *Families, Systems, & Health*, 34(3), 240–249.
- Ostberg, M. & Hagekull, B. (2010). A structural modeling approach to the understanding of parenting stress. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 615-625.
- Özoku, O., ve Canpolat, M. (2013). Grup Rehberliği Programının Zihinsel Yetersizliği Olan ocuğa Sahip Annelerin Stres Düzeylerine Etkisi, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 181-196.
- Pisterman, S., Firestone, P., McGrath, P., Goodman, J. T., Webster, I., Mallory, R., & Coffin, B. (1992). The effects of parent training on parenting stress and sense of competence. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 24(1), 41–58. <https://doi.org/10.1037/h0078699>
- Polizzi, C., Giordano, G., Burgio, S., Lavanco, G., & Alesi, M. (2022). Maternal Competence, Maternal Burnout and Personality Traits in Italian Mothers after the First COVID-19 Lockdown. *International journal of environmental research and public health*, 19(16), 9791. <https://doi.org/10.3390/ijerph19169791>
- Raikes, H.A., & Thompson, R.A. (2005). Efficacy and social support as predictors of parenting stress among families in poverty. *Infant mental health journal*, 26 3, 177-190 .

- Sayılır, A. ve Kaya, A. (2015). Yedi-on bir yaş aile eğitim programının annelerin genel ebeveynlik yetkinlik düzeylerine etkisi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 4(1), 64-81.
- Seguin, D., Kuenzel, E., Morton, J. B., & Duerden, E. G. (2021). School's out: Parenting stress and screen time use in school-age children during the COVID-19 pandemic. *Journal of affective disorders reports*, 6, 100217. <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2021.100217>
- Steele, H., Bate, J., Steele, M., Dube, S. R., Danskin, K., Knafo, H., Nikitiades, A., Bonuck, K., Meissner, P., & Murphy, A. (2016). Adverse childhood experiences, poverty, and parenting stress. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 48(1), 32-38. <https://doi.org/10.1037/cbs0000034>
- Şimşek, Z. C. , Canbeldek, M. & Işıkoğlu, N. (2023). Ebeveynlerin Pandemi Sürecinde Dijital Ebeveynliğe Yönelik Deneyimleri . *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* , (55) , 250-271 . DOI: 10.53444/deubefd.1221315
- Tahmassian, K., Anari, M., & Fathabardi, M. (2011). *The Influencing Factors of parenting stress in Iranian mothers*. International Conference on Social Science and Humanity. IACSIT Press, Singapore.
- Woolfson, L.M., & Grant, E. (2006). Authoritative parenting and parental stress in parents of pre-school and older children with developmental disabilities. *Child: care, health and development*, 32 2, 177-84 .



Liselere Giriş Sınavı Matematik Soruları ile 8. Sınıf Matematik Ders Kitapları Ünite Değerlendirme Sorularının Bilişsel Düzeylerinin Karşılaştırılması

Comparison of Cognitive Levels of High School Entrance Exam Mathematics Questions and 8th Grade Mathematics Textbooks Unit Evaluation Questions

Ali BOZKURT^a

^aProf. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye
ORCID: 0000-0002-8393-7127
alibozkurt@gantep.edu.tr

Tuğba Han ŞİMŞEKLER DİZMAN^{1b}

^bDoç. Dr. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Gaziantep, Türkiye
ORCID: 0000-0003-4709-6102
tsimsekler@hotmail.com

Enes ETYEMEZ^c

^cŞehit Sedat SAĞIR Ortaokulu, Şanlıurfa, Türkiye
ORCID: 0000-0003-0671-5472
eness1347@gmail.com

Anahtar Kelimeler:

1. Bloom Taksonomisi
2. Ders kitabı
3. Ünite Değerlendirme Soruları
4. LGS

Öz

Bu çalışmada Liselere Giriş Sınavı (LGS) matematik sorularıyla üç farklı 8. sınıf matematik ders kitabı ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerine göre dağılımı karşılaştırılmıştır. Bu kapsamda 3 farklı 8. sınıf matematik ders kitabındaki toplam 493 ünite değerlendirme sorusu ve LGS'de sorulmuş 60 matematik sorusu analiz edilmiştir. Veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz çerçevesi olarak Bloom Taksonomisi kullanılmıştır. Analizlerden elde edilen bulgulara göre bilişsel düzey olarak 8. sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının en fazla kavrama daha sonra uygulama basamağında, LGS'deki matematik sorularının ise en fazla uygulama daha sonra analiz basamağında olduğu görülmüştür. LGS'lerde bilgi, sentez ve değerlendirme basamağında, ünite değerlendirme sorularında ise sentez basamağında soru yoktur. Ünite değerlendirme sorularında sadece 4 tane üst bilişsel düzeyden soru vardır. Ünite değerlendirme sorularında kavrama basamağı ön plana çıkarken, LGS matematik sorularında ise uygulama basamağının ön plana çıktığı görülmüştür. LGS'de sorulan matematik sorularının öğrenilen bilgi ve kavramları kullanmaya yönelik olduğu bu yönüyle de ders kitaplarındaki soruların sınav sorularının bilişsel düzeylerinin altında kaldığı söylenebilir.

Keywords:

1. Bloom's Taxonomy
2. Textbook
3. Unit evaluation questions
4. LGS

Abstract

The aim of this study is to compare the distribution of high school Entrance Exam (LGS) mathematics questions and three 8th grade mathematics textbook unit evaluation questions approved according to their cognitive levels. A total of 493 unit evaluation questions in 8th grade mathematics textbooks and 60 mathematics questions asked in LGS were examined. The data were analyzed descriptively. Bloom's Taxonomy was used for descriptive analyses. According to the findings obtained from the analyzes, it was seen that the unit evaluation questions in the 8th grade mathematics textbooks were mostly at the cognitive level, then at the application level, and the mathematics questions in LGS were at the application level, then at the analysis level. There are no questions from the knowledge, synthesis and evaluation step in LGS, and there are no questions from the synthesis step in unit evaluation questions. There are only 4 metacognitive questions in

the unit evaluation questions. It was seen that the comprehension step came to the fore in unit evaluation questions, while the application step was prominent in LGS mathematics questions. With this aspect, it can be said that the mathematics questions asked in LGS are aimed at using the learned knowledge and concepts, and that the questions in the textbooks are below the cognitive levels of the exam questions.

Geliş Tarihi:

12.08.2022

Kabul Tarihi:

12.10.2023

Yayın Tarihi:

29.12.2023

Atıf: Bozkurt, A., Şimşekler-Dizman, T. H. ve Etyemez, E. (2023). Liselere giriş sınavı matematik soruları ile 8. sınıf matematik ders kitapları ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerinin karşılaştırılması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 171-190. <https://doi.org/10.60107/maunef.1161229>

Citation: Bozkurt, A., Şimşekler-Dizman, T. H. & Etyemez, E. (2023). Comparison of cognitive levels of high school entrance exam mathematics questions and 8th grade mathematics textbooks unit evaluation questions. *MAUN Journal of Education*, 3(2), 171-190. <https://doi.org/10.60107/maunef.1161229>

Giriş

Eğitim ve öğretim sürecinde öğrenciye kazandırılması beklenen beceriler bilişsel, duyuşsal ve devinişsel olmak üzere üç başlıkta kategorize edilmektedir. Duyuşsal beceriler ilgi, tutum, sevgi, kaygı, motivasyon gibi değer yargularıyla ilgilidir. Devinişsel beceriler zihin ve kas eşgüdümünü gerektiren becerilerin ağırlıkta olduğu öğretim hedeflerini içermektedir (Sözer, 2003). Bilişsel beceriler ise kişinin belirli bir durum veya probleme dair düşünceleri arasında ilişkileri değerlendirme, olumlu ve gerçekçi düşünceleri güçlendirme ve sürdürmede kullandığı strateji ve becerilerdir. (Demirel, 2010). Verilen bir kazanım, etkinlik veya problemin bilişsel beceri yönünü belirlemek için çeşitli yaklaşımlar olduğu görülmektedir (Schoenfeld, 1992; Stein & Smith, 1998). Bilişsel düzeyleri belirleme bağlamında en çok tercih edilen çerçevelerden birisi Bloom'un bilişsel düzey Taksonomisi'dir (Ralph, 1999; Thompson, 2008).

Bloom Taksonomisi

Bloom'un bilişsel öğrenme alanına yönelik geliştirmiş olduğu taksonomi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere 6 basamaktan oluşmaktadır. (Bloom, 1974). Taksonomideki bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt bilişsel düzey; analiz, sentez ve değerlendirme basamakları ise üst bilişsel düzeyler olarak tanımlanmıştır. Bu basamaklar birbirlerinin ön koşulu olarak aşamalı bir şekilde oluşturulmuştur (Şenses, 2008). Tablo 1'de Bloom Taksonomisinin basamakları verilmiştir.

Tablo 1. Bloom'un Eğitim Amaçlı Bilişsel Düzeyler Taksonomisi (Bloom, 1974)

Beceri	Tanım	Anahtar kelimeler
Bilgi	Hatırlatma bilgisi	Tanımlama, isimlendirme, etiketleme
Kavrama	Anlamı, söz dizimi ve kavramı anlama	Özetleme, dönüştürme, savunma, ifade etme, yorumlama
Uygulama	Yeni bir durumda kavranan bilgiyi kullanma	Kurma, inşa etme, model yapma, öngörme, hazırlama
Analiz	Daha kapsamlı anlamak için bilgileri veya kavramları parçalara ayırma	Karşılaştırma, zıtlık, kırılma, ayırt etme, seçme, ayırma

Sentez	Yeni bir bilgi veya sonuç çıkarmak için fikirleri bir araya getirme	Kategorilere ayırma, genelleştirme, yeniden oluşturma
Değerlendirme	Verilenler hakkında yargıda bulunma	Değerlendirme, eleştirme, hâkim olma, tartışmayı haklı çıkarma, destekleme

Bloom taksonomisi birçok araştırmacı tarafından program geliştirme çalışmalarında ve bilimsel yayınlarda sıkça kullanılmıştır (Baz, 2019; Crompton, Burke & Lin, 2019; Demirel, 2010; Gracin, 2018). Hatta bu taksonominin yenilenmiş hali üzerinde de çalışmalar yapılmaktadır (Krathwohl & Anderson, 2010). Ancak bu çalışmaların tam olarak alan yazın da kabul görme eğilimi netleşmediği düşünüldüğünden bu çalışmada eski hali esas alınmıştır. Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan çeşitli öğretim programlarında Bloom taksonomisi temel alınmıştır (Birgin, 2014). Bu programların detaylandırıldığı ve öğrencilerin kullanımına sunumu ders kitapları aracılığıyla olmaktadır.

Ders kitapları

Ders kitapları, eğitim ve öğretimde öğretmen ve öğrencilerin derse karşı ilgi göstermelerini sağlayan önemli bir materyaldir (Özgen, 2010). Matematik dersinde öğretim sürecini öğrenci, öğretmen, sınıf ve öğretim yöntemleri etkilemektedir. Öğretmenin kullandığı en önemli öğretim materyallerinden birisinin de ders kitabı olduğu belirtilmiştir (Semerci, 2004). Aynı zamanda ders kitapları öğretmen ve öğrencilerin derse ait kazanımları sırasına göre takip etmeleri ve kendi başlarına konuları tekrar etmelerine olanak vermektedir (Keleş, 2001). Ders kitaplarındaki etkinlikler ve alıştırma sorularının kapsamı öğrenme kalitesini artıran önemli öğelerden birisidir (Gracin, 2018). Öğrencilerin matematiksel düşünme ve muhakeme süreçlerinin anlaşılmasında da en etkin yollardan biri ders kitabı incelemeleridir (Amaral & Hollebrands, 2017) Bu yüzden ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların bilişsel düzeylerinin incelenmesi önemlidir. Diğer taraftan Türkiye’de Liselere Geçiş Sistemi (LGS) kapsamında uygulanan merkezi sınav ile nitelikli okullar olarak sınıflandırılan fen, sosyal bilimler, mesleki ve teknik Anadolu, Anadolu teknik liseleri ve özel program ve proje uygulayan ortaöğretim kurumlarına öğrenci seçilmektedir. LGS’de her ders için öğretim programlarında yer alan kazanımlar dikkate alınarak öğrencilerin okuduklarını anlama, yorum yapabilme, problem çözme, analiz etme, eleştirel düşünme ve bilimsel süreç yeteneklerini ölçmeye uygun sorular bulunmaktadır (MEB, 2018). LGS gibi merkezi sınavlarda öğrencilere bir süreç sonunda öğretim programında yer alan becerilere yönelik sorular sorulmakta, bu sorular üzerinden bir seçme işlemi yapılmaktadır. LGS sınavında öğrencilerin sayısal bölümde özellikle matematikte zorlandıkları da her yıl yayımlanan değerlendirme raporlarında görülmektedir (Erden, 2020). Bu nedenle ders kitaplarında yer alan soruların bilişsel düzeyleri ile öğrencilerin girmiş oldukları LGS gibi sınavlarda yer alan soruların bilişsel düzeylerinin nasıl olduğu ve ne derece örtüştüğünün ortaya koyulması gerektiği düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmada Bloom Taksonomisi’nin bilişsel düzeyleri çerçevesinde TTK tarafından ders kitabı olarak onay almış matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme soruları ile LGS matematik sorularının

bilişsel düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu araştırma sorularına cevap aranmıştır:

-MEB-TTK tarafından onay verilmiş 8. Sınıf matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeyleri nasıldır?

-LGS matematik sorularının bilişsel düzeyleri nasıldır?

-MEB-TTK tarafından onay verilmiş 8.sınıf matematik ders kitaplarında yer alan matematik soruları ile LGS matematik sorularının bilişsel düzeyleri ne derece örtüşmektedir?

Yöntem

Bu araştırmada desen olarak doküman incelemesi tercih edilmiştir. Doküman incelemesinin tercih edildiği çalışmalarda hedeflenen amaçlar doğrultusunda yazılı kaynaklarda yer alan veriler incelenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışma yapıldığı zaman dilimi olan 2020-2021 eğitim ve öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'ndan (MEB-TTK) ders kitabı olarak okutulabileceğine dair onay almış 8. Sınıf düzeyinde üç kitap bulunmaktadır. Ayrıca 2018 yılı itibariyle değişen sisteme göre toplam 3 sınav yapılmıştır. Bu araştırmada bu kitapların üçünde de yer alan ünite sonu değerlendirme soruları ile 2018, 2019 ve 2020 yıllarında yapılan LGS sınavı sayısal bölümde çıkmış toplam 60 matematik sorusu incelenmiştir. İncelenen A kitabında 207, B kitabında 166, C kitabında ise 120 soru yer almaktadır. Her bir kitap 6 üniteden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizlerde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş tema, kategori veya kodlar kullanılır (Robson, 2009). Betimsel analiz çerçevesi olarak Bloom Taksonomisi kullanılmıştır. Bu kapsamda birinci aşamada dokümanların ilgili kısımları tasnif edilmiştir. Bu bağlamda ders kitaplarında yer alan 493 adet (ünitelere göre her bir ünitelerdeki soru sayıları bulgular kısmında verilmiştir) ünite sonu değerlendirme sorusu ve LGS'de çıkmış 60 adet matematik sorusu incelenmiştir. Araştırmada yer alan soruların analizinde Bloom Taksonomisi kavramsal çerçeve olarak kabul edilmiştir. Çünkü Bloom Taksonomisi literatürde birçok çalışmada soruların bilişsel alanın hangi basamağında yer aldığını belirlemede tercih edilen yaklaşımlardan biridir. Çalışmada kavramsal çerçeve olarak kullanılan Bloom Taksonomisi'nde aşamalı olarak ilerleyen, bir basamaktaki öğrenmelerin bir üst basamağa geçiş için ön koşul olduğu ve her bir sonraki basamağın bilişsel olarak daha üst zihinsel beceriler gerektirdiği altı basamak vardır.

Aşamalı şekilde ayrılan bilişsel seviyelerin ilk üçü bilgi, kavrama, uygulama alt düzey düşünme gerektirmekteyken analiz, sentez ve değerlendirme bilişsel seviyelerinin ise üst düzey düşünme becerileri gerektirdiği söylenebilir (Forehand, 2010). Bloom Taksonomisi'nin her bir basamağının göstergeleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir. Bu tablodan faydalanılarak soruların bilişsel düzeylerine karar verilmiştir.

Tablo 2 Bloom Taksonomisi Basamakları (Bloom, 1974)

Bilişsel Alan Basamakları	Öğrenme çıktılarını simgeleyen anahtar kelimeler
Bilgi	Tanımlama, Listeleme, Hatırlama, Eşleştirme
Alt düzey	Kavrama Açıklama, Örnek verme, Kıyaslama, Dönüştürme, Özetleme
	Uygulama Hesaplama, Uygulama, Kullanma, Çözme, Gösterme
Üst düzey	Analiz Ayrırma, Bağlantı Kurma, Analiz Etme, Seçme, Sıralama
	Sentez Birleştirme, Yeniden düzenleme, Yaratma
	Değerlendirme Yargılama, Değerlendirme, Eleştirme, Tartışma

Bilgi: Bu basamak tanıma, sorunca söyleme, eşleştirme, doğru ya da yanlış olduğunu söyleme, listeleme, sıraya koyma, seçip işaretleme davranışlarını içermektedir (Demirel,2010). Bu basamakta öğrencilerden herhangi bir yorum yapması beklenmemekte sadece kavramların, hipotezlerin, bilgilerin hatırlanması beklenmektedir (Selçuk, Kayılı & Okut, 2004).

Bilgi basamağı soru örneği: Aşağıdakilerden hangisi dik dairesel silindirin temel elemanlarından biri değildir? (MEB, 2018, s.228)

- A) Kenarortay
- B) Yükseklik
- C) Yanal yüzey
- D) Ana doğru

Soruda dik dairesel silindire dair temel elemanlar bilgisi sorgulanmıştır. Soru bilgiyi *hatırlamayı* gerektirmekte olduğu için Bloom taksonomisine göre bilgi basamağında değerlendirilmiştir.

Kavrama: Bu basamakta bilgi düzeyinde kazanılan davranışların öğrenci tarafından özümsemesi, davranışları uyumsaması, anlamını yakalayabilmesi söz konusudur. Çeşitli şekillerde sunulan bilgilerin öğrenciler tarafından farklı şekillerde ifade edilebilmesi, bireylerin kavrama basamağına ulaştıklarını göstermektedir (Anderson & Krathwohl, 2010).

Kavrama basamağı soru örneği: $6 \cdot 10^1 + 2 \cdot 10^{-1} + 4 \cdot 10^{-2} + 7 \cdot 10^{-3}$ şeklinde çözümlenmiş hali verilen sayı aşağıdakilerden hangisidir? (MEB, 2018, s.36)

- A) 602,47
- B) 62,47
- C) 62,047
- D) 60,247

Soruda öğrenilen bilgiyi *hatırlama* ve bu bilgiye göre ifadeyi *farklı şekilde gösterebilme* olduğu için bu soru Bloom Taksonomisi'ne göre kavrama basamağına ait bir soru olarak değerlendirilmiştir.

Uygulama: Bu basamakta esas olan önceki basamaklarda öğrenilen becerilerin bir problemin çözümünde kullanılarak problemin çözülmesidir. Öğrenciler soruyu çözerken problemle ilgili daha önceden öğrenmiş oldukları ilkeleri, genellemeleri, yöntem ve teknikleri kullanmalıdırlar (Sönmez, 2004).

Uygulama basamağı soru örneğı: Bir telefon şirketi müşterilerine fatura ödemelerinde iki indirim seçeneğı sunmaktadır.

1. Seçenek: Fatura tutarında %10 indirim

2. Seçenek: Fatura tutarında 4 lira indirim

1. seçeneğı tercih eden bir müşteri 2. Seçeneğı tercih etmiş olsaydı 3 lira daha fazla ödeme yapacaktı. Buna göre bu müşterinin fatura tutarı kaç TL'dir? (2018 LGS, soru 16)

A) 10

B) 30

C) 50

D) 70

Soruda öğrenilen denklem çözme bilgilerinin bir problemin çözümünde kullanılması istendiğinden bu soru Bloom Taksonomisi'ne göre uygulama basamağında değerlendirilmiştir.

Analiz: Bir bütünün veya sistemin, yine o sistemdeki haliyle öğelerine ayırma işine analiz denmektedir. Aynı zamanda ifade edilen düşünceler veya öğeler arasında tutarlılık analiz basamağının kapsamına girmektedir (Sönmez, 2004). Analiz basamağında öğrencilerden üst düzey becerileri gerçekleştirebilmeleri ve problem çözümündeki parçaları birleştirebilmeleri beklenmektedir (Bloom,1974). Analiz düzeyindeki sorular eldeki bilgileri birlikte düşünüp yorumlar yapılarak çözülmektedir ve bu düzeydeki sorularda parçalara ayırma, birleştirme gibi işlemler yapılmaktadır (Köğce & Baki, 2009).

Analiz basamağı soru örneğı: Alanı 118 m^2 olan bir evin dikdörtgen biçimindeki odaları ve salonu dışındaki bölümlerinin toplam alanı 34 m^2 'dir. Salonun alanı, metrekare cinsinden bir tam kare sayıdır ve odaların alanları toplamından küçüktür.

Bu salonun kısa kenarının uzunluğu $\sqrt{18}$ m olduğuna göre uzun kenarının uzunluğu en fazla kaç metredir? (2018 LGS, soru 17)

A) $7\sqrt{2}$

B) $6\sqrt{2}$

C) $4\sqrt{2}$

$$D) 3\sqrt{2}$$

Soruda verilen bilgilerin *birlikte düşünülerek (parçaların bir arada düşünülmesi)*, ihtimallere göre cevabın bulunması istendiğinden bu soru Bloom Taksonomisi'ne göre analiz basamağında değerlendirilmiştir.

Sentez: Sentez parçaları bir düzen içinde bir araya getirip özgün ürün ortaya koymaktır. Ortaya koyulan üründe yenilik, buluş, yaratıcılık gibi özellikler aranmaktadır (Sönmez, 2004). Sentez basamağında öğrencilerden icat etme, hayal etme, yaratma gibi davranışlar beklenmektedir. İncelenen sorularda sentez ve değerlendirme basamaklarına ait soru yer almadığından bu basamaklara ait örnek sorulara literatürden örnekler verilmiştir.

Sentez basamağı soru örneği:

$$5 + \frac{6}{5 + \frac{6}{5 + \frac{6}{5 + \dots}}} = a$$

olduğuna göre a'nın kaç olduğunu bulunuz? (Köğce ve Baki, 2009)

Soruda öğrencilerden paydanın yapı olarak verilen ifadeye benzer olduğu fikrine ulaşmaları beklenmektedir. Bu sayede öğrenciler soruda sonsuza giden payda kısmına da 'a' diyebileceğini anlar. Öğrenci soruya *yeni bir bakış açısı* getirip *özgün* bir şekilde soruyu çözer. Bu nedenle bu soru Bloom Taksonomisi'ne göre sentez basamağına ait olarak değerlendirilmiştir.

Değerlendirme: Değerlendirme bir konunun tüm özellikleri dikkate alınarak bir sonuca ulaşma olarak ifade edilebilir (Sönmez, 2004). Değerlendirme bilişsel düzeyinde öğrencilerden bir süreç ya da ürün hakkında, tüm yönlerini dikkate alarak bir yargıya varmaları beklenmektedir (Sönmez, 2004).

Değerlendirme basamağı soru örneği: $A \cup B = B \Leftrightarrow A \cap B = A$ olduğunu gösteriniz. (Köğce ve Baki, 2009)

Bu soruda öğrenciler *bir fikri değerlendirmeli*, konu ile ilgili önceki bilgilerinden faydalanarak soru hakkında *bir yargıya varmaları* beklenmektedir. Bu nedenle bu soru Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirme basamağına ait olarak değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizlerinin Güvenirliği

Büyüköztürk ve arkadaşları (2008) araştırmalarda, verilerin en az iki kişi tarafından incelenerek karşılaştırılmasının güvenirliliği artırdığını ifade etmektedir. Bu nedenle güvenirliliği artırmak için araştırmada incelenen 3 matematik dersi kitabından biri öncelikle iki araştırmacı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Araştırmacıların kodlarının uyum yüzdesini belirleyebilmek için Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilmiş olan güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Güvenirlilik formülüne göre %90 oranında görüş birliği

olduğu görülmüştür. Yine de karar verilemeyen sorular olduğunda sorular diğer araştırmacılar tarafından beraber analiz edilmiş ve ortak karar verilmiştir. Daha sonra geriye kalan sorular bu araştırmacıardan biri tarafından kodlanmıştır. Bu sayede araştırmada veri analizinin güvenilirliği sağlanmıştır.

Bulgular

A, B ve C Kitapları Ünite Değerlendirme Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

Şekil 1'de a kitabındaki ünite değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerinin dağılımları verilmiştir.



Şekil 1. A kitabı ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerine göre dağılımı

Şekil 1 incelendiğinde A kitabında yer alan ünite değerlendirme sorularının en çoktan en aza doğru sıralanışı kavrama-uygulama-bilgi-analiz basamağı şeklinde olduğu, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait soruya ise yer verilmediği görülmektedir. A kitabı 1. ünitedeki soruların %96,97'si (32) alt bilişsel düzeyden, %3,03'ü (1) üst bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %78,79'u (26) kavrama, %18,18'i (6) uygulama, %3,03'ü (1) de analiz basamağındandır. Bilgi, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait soru yoktur. 2. Ünitedeki soruların tamamı (30) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %3,23'ü (1) bilgi, %83,33'ü (24) kavrama, %16,12'si (5) uygulama basamaklarındandır. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 3.ünitedeki soruların %100'ü (40) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %77,5'i (31) kavrama, %22,5'i (9) uygulama basamağındandır. Bilgi, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 4.ünitedeki soruların %100'ü (36) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %55,56'sı (20) kavrama, %44,44'ü (16) uygulama basamağındandır. Bilgi, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 5.ünitedeki soruların %100'ü (29) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %10,34'ü (3) bilgi, %79,32'si (23) kavrama, %10,34'ü (3) uygulama basamağındandır. Analiz, sentez, değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 6.ünitedeki soruların %100'ü (38) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %18,42'si (7) bilgi, %68,42'si (26) kavrama, %13,16'sı (5) uygulama basamağındandır. Analiz, sentez, değerlendirme basamaklarından soru yoktur.

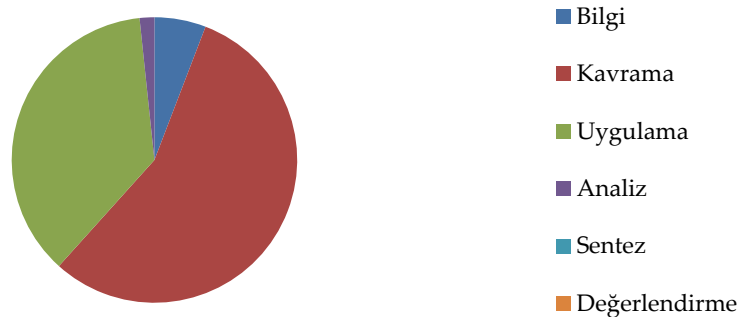
Şekil 2.'de B kitabındaki ünite değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerinin dağılımları verilmiştir.



Şekil 2. B kitabı ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerine göre dağılımı

Şekil 2 incelendiğinde B kitabında yer alan ünite değerlendirme sorularının en çok kavrama basamağından daha sonra uygulama ve bilgi basamağına ait sorulardan oluştuğu, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait ise soruya yer verilmediği görülmektedir. 1. ünitedeki soruların %100'ü (25) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %4'ü (1) bilgi, %68'i (17) kavrama, %28'i (7) de uygulama basamağındandır. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait soru yoktur. 2. Ünitedeki soruların %100'ü (26) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %80,76'sı (21) kavrama, %19,24'ü (5) uygulama basamaklarındandır. Bilgi, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 3. ünitedeki soruların %100'ü (31) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %3,22'si (1) bilgi, %80,65'i (25) kavrama, %16,13'ü (5) uygulama basamağındandır. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 4. ünitedeki soruların %100'ü (30) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %50'si (15) kavrama, %50'si (15) uygulama basamağındandır. Bilgi, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 5. ünitedeki soruların %100'ü (33) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %6,06'sı (2) bilgi, %60,61'i (20) kavrama, %33,33'ü (11) uygulama basamağındandır. Analiz, sentez, değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 6. ünitedeki soruların %100'ü (21) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %9,52'si (2) bilgi, %52,38'i (11) kavrama, %38,10'u (8) uygulama basamağındandır. Analiz, sentez, değerlendirme basamaklarından soru yoktur.

Şekil 3'de C kitabındaki ünite değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerinin dağılımları verilmiştir.

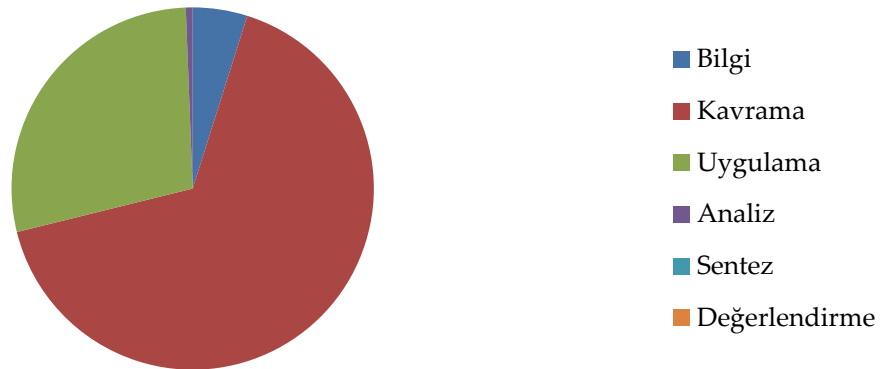


Şekil 3. C kitabı ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerine göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde C kitabında yer alan ünite değerlendirme sorularının en çok kavrama basamağından daha sonra uygulama basamağındaki sorulardan oluştuğu daha

sonra bilgi basamağı ve analiz basamağına ait sorulardan oluştuğu, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait ise soruya yer verilmediği görülmektedir. C kitabı 1. Ünitedeki soruların %90'ı (18) alt bilişsel düzeyden, %10'u (2) ise üst bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %55'i (11) kavrama, %35'i (7) uygulama, %10'u (2) da analiz basamağındandır. Bilgi, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait soru yoktur. 2. ünitedeki soruların %100'ü (20) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %65'i (13) kavrama, %35'i (7) ise uygulama basamaklarındandır. Bilgi, analiz ve sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 3. ünitedeki soruların %100'ü (20) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %80'i (16) kavrama, %20'si (4) ise uygulama basamağındandır. Bilgi, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 4. ünite soruların %100'ü (20) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %65'i (13) kavrama, %35'i (7) ise uygulama basamağındandır. Bilgi, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 5. ünitedeki soruların %100'ü (20) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %20'si (4) bilgi, %20'si (4) kavrama, %60'ı (12) ise uygulama basamağındandır. Analiz, sentez, değerlendirme basamaklarından soru yoktur. 6. ünitedeki soruların %100'ü (20) alt bilişsel düzeyden oluşmaktadır. Soruların %15'i (3) bilgi (3), %50'si (10) kavrama, %35'i (7) ise uygulama basamağındandır. Analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur.

Şekil 4'de ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme kısımlarındaki soruların Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerinin dağılımları verilmiştir.

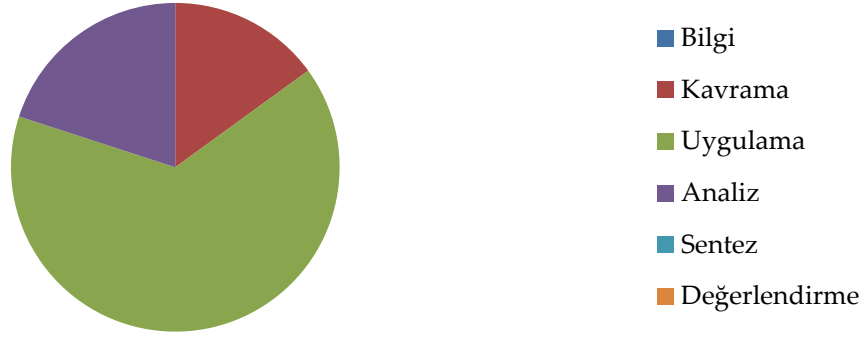


Şekil 3. Ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının bilişsel düzeylerine göre dağılımı

3 kitaptaki ünite değerlendirme soruları incelendiğinde toplam 493 soru olduğu görülmüştür. Bu soruların %99,4'ü (490) alt bilişsel düzeyden, %0,6'sı (3) ise üst bilişsel düzeydendir. Soruların %4,87'si (24) bilgi, %66,13'ü (326) kavrama, %28,19'u (139) uygulama, %0,61'i (3) analiz basamağındandır. Sentez ve değerlendirme basamağından ise soru yoktur.

LGS Matematik Sorularının Bloom Taksonomisi'ne Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular

Şekil 5'te 2019-LGS matematik sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerine ait dağılım verilmiştir.



Şekil 4. 2018-LGS matematik sorularının bilişsel düzeylerine göre dağılımı

Şekil 5 incelendiğinde 2018-LGS matematik sorularının bilişsel düzeylerinin dağılımı en çoktan en aza doğru uygulama-analiz-kavrama basamağı şeklindedir. Bilgi, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait sorulara ise yer verilmediği görülmektedir.

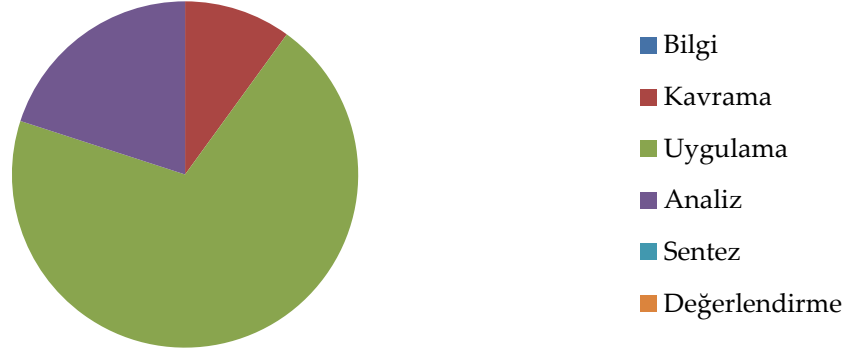
Şekil 6'da 2019-LGS matematik sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerine ait dağılım verilmiştir.



Şekil 5. 2019 LGS matematik sorularının bilişsel düzeylerine göre dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde 2019-LGS matematik sorularının bilişsel düzeylerinin dağılımı en çoktan en aza doğru uygulama-analiz-kavrama basamağı şeklindedir. Bilgi, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait sorulara ise yer verilmediği görülmektedir.

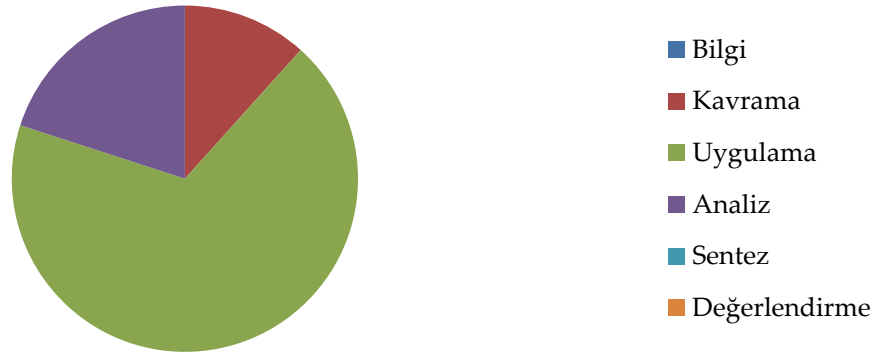
Şekil 7.'de 2020-LGS matematik sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre bilişsel düzeylerine ait dağılım verilmiştir.



Şekil 6. 2020-LGS matematik sorularının bilişsel düzeylerine göre dağılımı

Şekil 7. İncelendiğinde 2020-LGS matematik sorularının bilişsel düzeylerinin dağılımı en çoktan en aza doğru uygulama-analiz-kavrama basamağı şeklindedir. Bilgi, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait sorulara ise yer verilmediği görülmektedir.

Şekil 8’de LGS matematik sorularının Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel düzeylerine ait dağılımı verilmiştir.

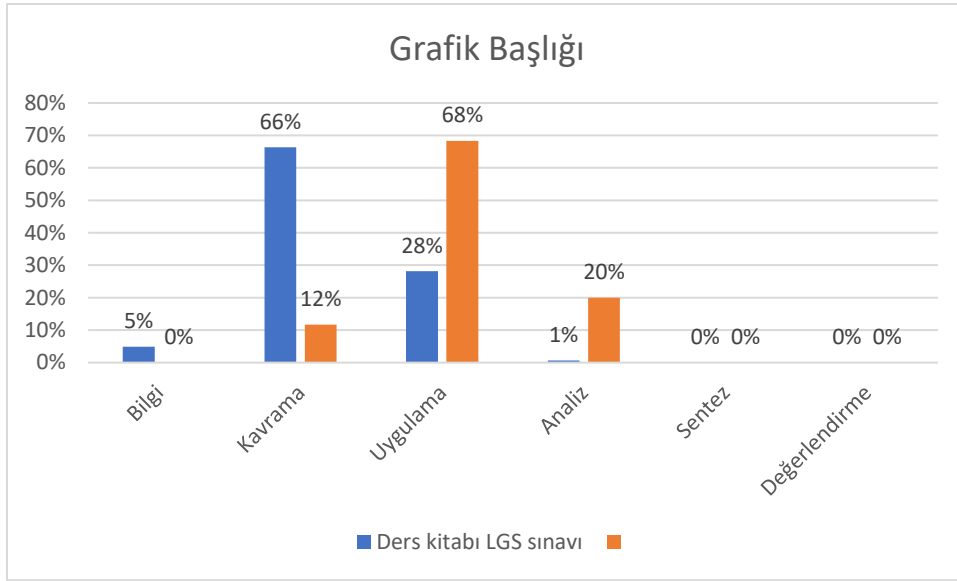


Şekil 7. LGS matematik sorularının bilişsel düzeylerine göre dağılımları

Şekil 8 incelendiğinde LGS matematik sorularının Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel düzeylerine göre soru sayısı en çok olan basamağın uygulama basamağı olduğu görülmektedir. Daha sonra sırasıyla analiz ve kavrama basamaklarına ait sorulara yer verildiği, bilgi, sentez ve değerlendirme basamaklarına ait sorulara ise yer verilmediği görülmektedir.

Ders Kitapları Ünite Sonu Değerlendirme Soruları ve LGS Matematik Sorularının Bloom Taksonomisi’ne göre Dağılımlarının Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü sorusundan elde edilen bulgulara göre ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının ve LGS matematik sorularının daha fazla alt bilişsel düzeyden oluştuğu söylenebilir (Şekil 9).



Şekil 8. Matematik ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme soruları ile LGS matematik sorularının bilişsel düzeylerinin karşılaştırılması

Fakat LGS’de alt bilişsel düzeydeki sorular uygulama basamağında daha fazla iken ders kitaplarında kavrama (%66) basamağında yer alan sorular daha fazladır. Ayrıca ders kitaplarında 493 tane sorudan analiz basamağında yer alan soru sayısı sadece 3 tane iken LGS’de incelenen 60 soruda 12 tane analiz basamağına ait soru vardır. Yani ders kitaplarında yer alan sorularda analiz basamağına ait soru sayısı %1 bile değilken LGS’de incelenen soruların %20’sini analiz basamağına ait sorular oluşturmaktadır. Ders kitaplarında bilgi basamağından sorular varken LGS’de bilgi basamağından soru yoktur. Son olarak ders kitabı ve LGS’de sentez ve değerlendirme basamaklarına ait soru yoktur.

Tartışma

Matematik ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme soruları ile LGS matematik sorularının bilişsel düzeylerinin karşılaştırıldığı bu çalışma kapsamında incelenen A, B ve C kitabı olarak tanımlanan ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme soruları Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel düzeylerine ayrılmıştır. Her üç kitapta da soruların büyük oranda kavrama basamağından olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar Arslan ve Özpinar’ın (2009) yaptıkları çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Kavrama basamağında, bilgi basamağında öğrenilen becerilerin öğrenciler tarafından kavranması hedeflenmektedir. Öğrencilerin bilgiyi iletişimin bir başka şekline dönüştürebilmesi, verilen bir ifadeyi farklı bir biçimde yazabilmesi kavrama düzeyine eriştiklerini gösterir (Bloom, 1974; Tekin, 2000; Senemoğlu, 1997). Bu da bize A, B ve C kitapları ünite değerlendirme sorularının temel amacının öğrenilen bilgileri öğrencilerin kendilerine mal edebilmelerini ve anlamlarının yakalanmasını sağlayacak kadar soruya yer vermek olduğunu göstermektedir.

A kitabında üst bilişsel düzeylere ait yalnızca 1 tane analiz ve 1 tane değerlendirme sorusunun olduğu ve sentez basamağına ait soruya yer verilmediği görülmüştür. B kitabında ise üst bilişsel düzeye ait analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından soruya ise rastlanmamıştır. C kitabında ise sadece 2 tane üst bilişsel seviyede soru olduğu göze

çarpmaktadır. (Çakır, 2009) yaptığı araştırmada matematik ders kitabında yer alan alıştırmalar sorularının tüm öğrencilere yönelik olmadığını tespit etmiş ve kitapta yer alan soruların tüm bilişsel düzeylere yer vermediğini, alt düzey becerilere yönelik soruların daha fazla olduğunu söylemiştir. Farımaz'ın (2020) çalışmasında da 8. Sınıf matematik ders kitabında yer alan soruların alt becerileri ölçmeye yönelik sorulardan oluştuğu sonucu görülmektedir. Benzer şekilde Baki ve İskenderoğlu Aydoğdu (2011)'deki çalışmalarında 8.sınıf matematik ders kitabındaki soruları PISA (Programme for International Student Assessment: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) matematik yeterlilik düzeylerine göre sınıflandırmışlardır. Çalışmalarında ders kitabındaki soruların alt bilişsel becerileri ölçmeye yönelik olduğunu saptamışlardır. Şenses (2008) benzer bir çalışmayı 2005 MEB programına göre hazırlanmış ilköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitapları üzerinde yapmıştır. Kitaplar her ne kadar yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlansa da Bloom Taksonomisi bağlamında bakıldığında alt düzeyde kaldığını üst düzeyde yeterli sayıda sorulara yer verilmediğini tespit etmiştir. Bu sonuç çalışmada ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının da neredeyse tamamının alt bilişsel düzeyden olmasıyla örtüşmektedir.

LGS'de her yıl 20 matematik sorusu sorulmaktadır. 2018, 2019, 2020 LGS matematik sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi yapıldığında soruların %80'inin alt bilişsel düzeyden %20'sinin ise üst bilişsel düzeyden oluştuğu görülmüştür. Soruların uygulama ve analiz basamaklarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bilgi, sentez ve değerlendirme basamaklarından soru yoktur. Çalışma Güler'in (2019) araştırması ile örtüşmektedir. Güler, çalışmasında LGS sorularının taksonomi düzeylerini analiz etmiş, soruların uygulama ve analiz basamaklarında olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Farımaz (2020) çalışmasında LGS 2017, 2018 sorularını ve matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularını Math Taksonomisi'ne göre analiz etmiş LGS matematik sorularının ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularına göre daha üst bilişsel düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmasının bu bulgusu, çalışma ile örtüşmektedir. İkinci ve Bal (2019) tarafından gerçekleştirilen '2018 Yılı Liseye Geçiş Sınavı (LGS) Matematik Sorularının Öğrenme Alanları ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bağlamında Değerlendirilmesi' konusunda çalışmışlardır. 2018 yılında yapılan LGS'de sorulan matematik dersi sorularının öğrenme alanları ile matematik dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları arasındaki ilişki belirlemişlerdir. LGS'deki matematik sorularını Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırmışlardır. Doküman incelenmesi yönteminin kullanıldığı araştırma sonucunda 2018 yılında yapılan LGS'deki matematik sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre en çok uygulama basamağında yer aldığını tespit etmişlerdir. Bu bulgular çalışma ile örtüşmektedir.

Sonuç

Birinci araştırma sorusu doğrultusunda, incelenen ders kitaplarının üçünde de ünite değerlendirme sorularının aynı felsefe ile hazırlandığı görülmüştür. Daha çok alt bilişsel düzeydeki sorulara yer verildiği özellikle kavrama ve uygulama basamaklarında soruların yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Üst bilişsel düzeyden nadiren sorunun yer aldığı o soruların

da analiz basamağına ait olduğu sadece 1 tane değerlendirme basamağına ait soruya yer verildiği, sentez basamağına ait soruya yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusuna göre, LGS matematik soruları Bloom Taksonomisi'ne göre analiz edildiğinde üç sınavdaki soruların %65 ile %70'ini uygulama basamağından olduğu sonucuna varılmıştır. Baki'ye göre (2008) uygulama basamağında öğrencilerin kazandığı bilgileri kullanarak kendisine sunulan yeni problemleri çözmesi beklenmektedir. Yani LGS'de öğrencilerden beklenen en önemli özellikler öğrendikleri bilgi birikimlerini kullanmalarıdır denebilir. LGS matematik sorularının her yıl %20'sini ise analiz basamağına oluşturduğu tespit edilmiştir. Sönmez'e göre (2004) analiz basamağında öğrencilerin bir bütünü oluşturan öğeleri birbirlerinden ayırt etmeleri beklenmektedir. Analiz basamağına bir soruyu oluşturan tüm bileşenleri arasında ilişki kurabilmek önemlidir. Yani LGS'de öğrencilerden beklenen bir başka özellik ise parça-bütün arasında ilişki kurabilmesidir diyebiliriz. Son olarak LGS matematik sorularının her yıl ortalama %10'u ile %15'ini kavrama basamağı oluşturmaktadır. Baki'ye göre (2008) kavrama basamağında öğrenilmiş olan bir bilginin farklı bir şekilde ifade edilmesi beklenmektedir. Kavrama basamağında öğrenciler konu hakkında örnekler verebilmeli, konuyu kısa olarak özetleyebilmelidir. Buna göre LGS'de öğrencilerden beklenen bir başka özelliğin de öğrenilen bilgiyi bir başka ifadeyle ifade edebilmesidir denebilir.

Araştırmanın üçüncü sorusundan elde edilen bulgulara göre ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının da daha fazla alt bilişsel düzeyden oluştuğu söylenebilir. Fakat LGS'de alt bilişsel düzeydeki sorular uygulama basamağına daha fazla iken ders kitaplarında kavrama basamağına yer alan sorular daha fazladır. Ayrıca ders kitaplarında analiz basamağına yer alan sorulara neredeyse yer verilmemişken LGS'de her yıl soruların ortalama 4 tanesini analiz basamağındaki sorular oluşturmaktadır. Yine bir başka araştırma sonucu ise aynı basamakta yer alan soruların zorluk seviyeleridir. Ders kitaplarında yer alan soruların zorluk seviyeleri ile LGS'de yer alan soruların zorluk seviyeleri de birbirinden farklıdır ve ders kitaplarındaki sorular görece daha kolay yapılabilmektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonucunda ders kitaplarında yer alan ünite değerlendirme sorularının tüm bilişsel düzeylere hitap edecek şekilde hazırlanmadığı görülmüştür. Bazı çalışmalarda ülkelerin eğitim performanslarını karşılaştırmak için yapılan PISA ve TIMSS gibi uluslararası sınavlarda, öğrencilerin başarı durumlarının ders kitapları ile ilişkisi incelenmiştir. Örneğin Törnroos (2005) çalışmasında' Finlandiya'daki kullanılan dokuz matematik ders kitabı serisinin, öğrencilerin TIMSS matematik testindeki başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Ders kitaplarındaki soruların PISA ve uluslararası sınavlarda çıkan aynı tip sorular olduğu gözlenmiştir. Araştırma sonucunda, TIMSS içeriğine uygun olarak hazırlanan bir ders kitabının, öğrencilerin TIMSS sınavındaki performanslarını pozitif yönde etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle ders kitaplarında hazırlanan ünite değerlendirme soruları LGS'de çıkmış matematik sorularına göre güncellenip tekrar hazırlanabilir. Bu

sayede öğrenciler sınavda çıkacak sorulara yabancı kalmamış olurlar ve sınav başarıları artabilir.

TIMMS sonuçlarına göre; öğretmenler hangi konuları işleyeceğine öğretim programlarını dikkate alarak anlatırken, derslerinin planlamasını ise büyük ölçüde ders kitaplarına bakarak karar vermektedirler (Martin, Mullis, Beaton, Gonzalez, Kelly & Smith, 1997). Bu nedenle ders kitaplarını kaynak olarak kullanan öğretmenlere daha güncel ve LGS’de öğrencilerden beklenen becerilere yönelik planlanmış öğretmen ders kitapları hazırlanabilir.

Öğrenci açısından düşünüldüğünde ders kitapları; ders çalışmak, ödev sorularını çözmek için kullanılır (Kajander & Lovric, 2009). Aynı zamanda ders kitapları eğitimin hedeflerine ulaşmada öğrencinin öğrenmesine kaynaklık eden en önemli öğretim materyalleridir (Reys vd., 2004). Çünkü ders kitapları öğrenciye, yer ve zaman bağımsız olarak bilgiye istedikleri her an ulaşabilme ve öğrendiklerini istediği zaman tekrar etme imkânı sunmaktadır. Böylece ders kitapları hem temel öğrenme kaynağı hem de belirli bir konu veya alanda bilgi kaynağı olarak öğrencilere kendi kendilerine öğrenme ve öğrendiklerini pekiştirme imkânı verir (Şahin, 2012). Soong ve Yager (1993) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin ders kitabını neredeyse bütün bilgilerin kaynağı ve tüm bilimlerin yararlanabileceği bir materyal olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Tüm bu açılardan ders kitaplarının hazırlanma süreçleri düşünüldüğünde 8.sınıf derslerine giren öğretmenlerden bir kurul oluşturulup ders kitaplarının içeriği, soru hazırlama prensipleri üzerine araştırmalar yapmaları sağlanabilir. Bu sayede ders kitapları öğrenciler için zengin bir öğrenme aracı haline gelebilir.

Bu çalışmada LGS matematik soruları ile matematik ders kitaplarındaki ünite değerlendirme sorularının Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel düzeyleri ortaya koyulmuş, karşılaştırmalı analizi yapılmıştır. Diğer dersler ve incelenen yıllardan sonraki yıllarda sorulan sorular için de benzer çalışmalar yapılması öğrencilere sunulan ders kitaplarının LGS sınavına hazırlıkta önemli bir kaynak olmasını sağlayabilir.

Katkı Beyanı Oranı

Araştırmaya tüm yazarlar eşit oranda katkı sunmuştur.

Kaynakça

- Amaral, R. B., & Hollebrands, K. (2017). An analysis of context-based similarity tasks in textbooks from Brazil and the United States. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 48(8), 1166–1184. doi.org/10.1080/0020739X.2017.1315188
- Arslan, S., & Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-113.

- Aydoğdu İskenderoğlu, T., & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36 (161), 287-301.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*. Ankara: Harf yayınları
- Baz, F. Ç. (2019). STEM eğitim döngüsüne Bloom taksonomisi çerçevesinde bakış. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 142-150.
- Birgin, O. (2016). Bloom taksonomisi. *Matematik Eğitiminde Teoriler* (ss. 839-860). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (1974). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Chiang-Soong, B., & Yager, R. E. (1993). The inclusion of STS material in the most frequently used secondary science textbooks in the US. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(4), 339-349.
- Crompton, H., Burke, D., & Lin, Y. C. (2019). Mobile learning and student cognition: A systematic review of PK-12 research using Bloom's Taxonomy. *British Journal of Educational Technology*, 50(2), 684-701.
- Çakır, İ. (2009). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Demirel, Ö. (2010). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ekinci, O., & Bal, A. (2019). 2018 Yılı Liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve Yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (3), 9-18.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 270-292.
- Farımaz, H. (2020). *2017-2018 ve 2018-2019 yıllarında yapılan sekizinci sınıf lise geçiş sistemindeki matematik soruları ile ders kitaplarındaki matematik sorularının Math taksonomisine göre karşılaştırmalı analizi* (Yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Forehand, M. (2010). Bloom's taxonomy. Emerging perspectives on learning, teaching, and technology, 41(4), 47-56.
- Gracin, D. G. (2018). Requirements in mathematics textbooks: a five dimensional analysis of textbook exercises and examples. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(7), 1003 - 1024.

- Güler, E. (2019). *Liselere giriş sınavının (LGS) gerçekçi matematik (GME) destekli eğitimi ilkelerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kajander, A., & Lovric, M. (2009). Mathematics textbooks and their potential role in supporting misconceptions. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 173-181.
- Keleş, E. (2001). *Fizik ders kitaplarını değerlendirme ölçeği* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Köğce, D., & Baki, A. (2009). Matematik öğretmenlerinin yazılı sınav soruları ile ÖSS sınavlarında sorulan matematik sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 70-80.
- Krathwohl, D. R., & Anderson, L. W. (2010). Merlin C. Wittrock and the revision of Bloom's taxonomy. *Educational psychologist*, 45(1), 64-65.
- Martin, M. O., Mullis, I. V., Beaton, A. E., Gonzalez, E. J., Smith, T. A., & Kelly, D. L. (1997). *Science Achievement in the Primary School Years. IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. TIMSS International Study Center, Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College, School of Education, Campion Hall, Chestnut Hill, MA 02167; World Wide Web: <http://wwwwcsteep.bc.edu/timss>.
- MEB, (2018). *Sınavla Öğrenci Alacak Ortaöğretim Kurumlarına İlişkin Merkezi Sınav Başvuru ve Uygulama Kılavuzu*, Ankara: MEB
- Özgen, M. (2010). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Robson, C. (2009). *Real world research: a resource for social scientists and practitioner researchers*. Malden, MA: Blackwell.
- Ralph, E. G. (1999). Oral questioning skills of novice teachers: Any questions? *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 286.
- Reys, B. J., Reys, R. E., & Chavez, O. (2004). Why mathematics textbooks matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61-66.
- Schoenfeld, A. H. (1992). *Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense making in mathematics*. In D. A. Grouws (Ed.). *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334– 370). Macmillan: New York.
- Selçuk, Z., Kayılı, H. ve Okut, L. (2004). *Çoklu Zekâ Uygulamaları* (Geliştirilmiş 4.baskı). Nobel yayını evi.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve matematik ders kitaplarını genel değerlendirme ölçeği. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi* 28(1), 49-54.

- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Spot matbaası.
- Smith, M. S. and Stein, M. K. (1998). Selecting and creating mathematical tasks: From research to practice. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 3, 344–350.
- Sönmez, V. (2004). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- şahin, M. (2012). Ders kitaplarının mesaj tasarımı ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 13(3), 129-154.
- şenses, A. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarındaki soruların kapsam-geçerlilik ve Bloom taksonomisine göre analizi* (Yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thompson, T. (2008). Mathematics teachers' interpretation of higher-order thinking in Bloom's taxonomy. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(2), 96-109.
- Törnroos, J. (2005). Mathematics textbooks, opportunity to learn and student achievement. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 315–327.
- Yıldırım, A., & şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



İlişkilerde Yakınlık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Closeness in Relationships Scale: Validity and Reliability Study

Engin TURĞUT^{1a}

^a Dr. Öğr. Gör., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Van-Türkiye
ORCID: 0000-0001-7451-7270
enginturgut@yyu.edu.tr

Özcan SEZER^b

^b Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Malatya-Türkiye
ORCID: 0000-0002-0846-4892
ozcan.sezer@inonu.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

- İlişki
- Yakınlık
- İlişkilerde Yakınlık
- Ölçek Geliştirme

Keywords:

- Relationship
- Closeness
- Closeness in Relationships
- Scale Development

Geliş Tarihi:

29.09.2023

Kabul Tarihi:

11.12.2023

Yayın Tarihi:

29.12.2023

Öz

İlişkilerde yakınlık kavramının alan yazında daha çok romantik ve mahrem ilişkiler anlamında ele alındığı görülmektedir. Bu çalışma yakın ilişkileri bir bütün olarak ele alan bir ölçek geliştirme amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda araştırmacı tarafından İlişkilerde Yakınlık Ölçeği geliştirilmiş ve geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. İlişkilerde Yakınlık Ölçeği üç boyutlu (Partner, Aile ve Arkadaş) bir yapıda olup toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının .86; partner alt boyutunun .88, aile alt boyutunun .79 ve arkadaş alt boyutunun .73 olduğu tespit edilmiştir. İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin 18 yaş üstü evli veya romantik ilişkisi olan bireylerde uygulanabilecek geçerli ve güvenilir sonuçlar veren bir ölçek olduğu belirlenmiştir.

Abstract

It is seen that the concept of closeness in relationships is mostly discussed in the sense of romantic and intimate relationships in the literature. This study was conducted with the aim of developing a scale that considers close relationships as a whole and to measure this concept. In this context, the Relational Closeness Scale's validity and reliability studies were conducted. The Relational Closeness Scale has a three-dimensional (Partner, Family and Friend) structure and consists of 14 items. While the Cronbach's alpha coefficient for the whole scale was determined as .86, it was determined as .88 for the partner sub-dimension, .79 for the family sub-dimension, and .73 for the friend sub-dimension. The Relational Closeness Scale is a valid and reliable scale that can be applied to individuals over the age of 18 who are married or have a dating relationship.

Atf: Turğut, E. ve Sezer, Ö. (2023). İlişkilerde yakınlık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 191-209. <https://doi.org/10.60107/maunef.1368490>

Citation: Turğut, E. & Sezer, Ö. (2023). Closeness in relationships scale: Validity and reliability study. *MAUN Journal of Education*, 3(2), 191-209. <https://doi.org/10.60107/maunef.1368490>

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

Giriş

Ölçekler, bilimsel araştırmaların yürütülmesini kolaylaştıran önemli enstrümanlardan biridir. Ölçekler araştırmacıları zaman, para ve iş gücü açısından birçok zorluklardan kurtaran araçlardır denilebilir. Bu bağlamda ele alındığında ölçek geliştirme eylemi bilimsel çalışma sahasında bir sanatsal aktivite olarak da ele alınabilir. Ölçek geliştirmek veya yabancı ülkelerde geliştirilmiş bir ölçeği ülkemiz kültürüne uygun bir şekilde uyarılmanın kolay olmadığı kabul edilen bir gerçektir. Öznel nitelikleri değerlendirmek için ölçek geliştirilmesi süreci hem zor bir işlem hem de zihinsel ve finansal kaynaklar gerektirmektedir (Streiner, Norman ve Cairney, 2015). Ölçek uyarılma, ölçeklerin geliştirildiği kültürden farklı bir kültürde kullanılabilmesi için yeni kültüre ne derece uygun olduğu, yeni kültürdeki psiko-metrik özelliklerinin ne derece yeterli olduğu, yeni kültürdeki psikolojik özellikleri ne düzeyde yansıttığı ve benzeri sorulara cevapların arandığı ve ölçeğin çevirisinin farklı bir kültüre yapıldığı süreç olarak tanımlanabilir (Deniz, 2007). Ölçekler insanların yetenek, ilgi, algı ve tutum gibi yönlerinin ortaya daha nesnel bir şekilde konulabilmesi açısından araştırmacılara yardımcı olan bilimsel araçlardır. İnsana yönelik yapılan çalışmalar çeşitlendikçe yeni ölçeklerin geliştirilmesi de bir gereklilik haline gelmektedir. Kişilerarası ilişkiler bağlamında insanı ele alan çalışmalar için bu durum daha büyük bir önem taşımaktadır. Bir diğer deyişle, insanların diğer insanlarla kurmuş oldukları ilişkilerdeki samimiyet düzeyi ve bu samimiyetin yaşamdaki etkileri önemli olduğu düşünülmektedir.

Sosyal bir varlık olarak nitelendirilen insan çevresiyle etkileşim halinde gelişen bir varlıktır. Diğer bireylerle kurulan etkileşime ilişki denilmektedir. İlişki kavramı günlük hayatımızda yoğun bir şekilde kullanılan bir kavramdır. Bir bireyin bir diğer bireyle birlikte anılması veya bir başka canlıyla ilintili gösterilmesi ya da bir nesneyle bağlanması gibi durumlar bireyin diğer varlıklarla ilişkilendirilme ihtiyacına işaret etmektedir. Bu noktada "ilişkinin" ne olduğu ve ne olmadığı önem kazanmaktadır. Türk Dil Kurumunun "İki şey arasında karşılıklı ilgi, bağ, münasebet, temas" olarak tanımladığı "ilişki" Oxford sözlüğünde ise "iki veya daha fazla kişinin veya şeyin birbirine bağlanma şekli; bir şeyin başka bir şey üzerindeki etkisi veya ilgisi" olarak tanımlanmıştır. Bağlantı veya bağlanma ilişkinin temel karakteristik özelliğidir (Nelson-Johns, 2006). "İlişki" bir bireyle bir varlık arasında meydana gelen etkileşim olarak tanımlanabilir. Aynı şekilde Hackney ve Cormier (2008) ilişki türlerini: "Birbirini seven iki kişi arasındaki ilişki", "Aile içinde kan bağına dayanan ilişki", "Yakın arkadaşlar arasındaki ilişki" ve "Bir insanın bir hayvanla (evcil) kurduğu ilişki" şeklinde belirtmişlerdir. Bu tanımlamalar üzerinden bireylerin insanlarla, hayvanlarla, bitkilerle ve cansız varlıklarla ilişki içinde olabileceği çıkarımında bulunulabilir. İlişkiyi bireyler arasında bir alanda algılamamıza neden olan tanımlardan biri Leary (1957) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre bir kişinin diğer bir kişiye ya da kişilere karşı sergilediği davranışların bütününe ilişki denilmektedir. İnsanlarla ilişkilerdeki nitelik kişinin iş yaşamına ve sosyal hayatına etki eden önemli bir faktördür. Sullivan'a göre gerçek yada hayal ürünü kişiler arası ilişkiler olmadan, kişilik var olamaz (Sullivan, 1953; Akt: Nelson-Johns, 2006).

Bireyler, çevrelerindeki bireylerle olan ilişkileri açısından ele alınıyor olması nedeniyle yakınlık bakımından ilişki türlerinin tanımlanıyor olması önem kazanmıştır. Martin ve Thomas'a (2000) göre, kişiler arası ilişkiler aşinalıktan yakınlığa doğru değişen bir süreç izler. Verderber ve Verderber'e (1995) göre tanıdıklar (yüzeysel ilişkiler); "adlarıyla tanıdığımız ve fırsat bulduğumuzda ya da fırsat doğduğunda konuştuğumuz, ancak etkileşimlerimizin nitelik ve nicelik olarak sınırlı olduğu insanlar" olarak tanımlanmaktadır. Yakın ilişkiler ise insanın değerinin çıkarını, kendininkiyle eşdeğer tuttuğu ilişkilerdir (LaFollette, 1997). Türk Dil Kurumunun tanımına göre: "Yakın; aralarında sıkı ilişki olan arkadaş, dost veya akraba" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda "yakınlık" sözcüğü, kişilerarası ilişkilerdeki sıklık ya da samimiyet düzeyini ifade eden bir kavram olarak ele alınmıştır. Bu noktada Josselson'un (1996) yapmış olduğu yakın arkadaşlık tanımı da bize yakın ilişkiler hakkında fikir vermektedir. Yakın arkadaşlık, yüksek derecede bağlılık, güven, sıcaklık, şefkat, kendini açma ve kişisel paylaşımlarda bulunma gibi özellikleri içinde barındırır. Kişiler arası ilişkilerin sınıflandırılması, ilişkinin yüzeysel veya yakın olması durumuna göre değişmektedir.

Yakınlık, insan yaşamının temel gereksinimlerinden biri olarak kabul edilmektedir. Nitelikli yakın ilişkiler içinde olmanın bireylerin sosyal gelişimi, kişilik gelişimi, ruhsal ve fiziksel gelişimi için önem arz ettiği dile getirilmektedir (Moss & Schwebel, 1993). Kişiler arası ilişkiler kuramına göre yakınlık kavramı, kişisel değer yapılarının sürdürülmesine olanak sağlayan iki kişi arasındaki durum olarak tanımlanmıştır (Sullivan, 1953; Akt: Nelson-Johns, 2006). Schaefer ve Olson'a (1981) göre ilişkide yakınlık, yakın olmak ile ilgili tecrübelerin ve hislerin paylaşıldığı bir süreç ve bu ortak hislerin dışavurumunun bir yansıması olarak belirtmiştir. Birçok insan için ilk olarak kan bağına bağlı ortaya çıkan ve hayatta önemli bir yeri olan akrabalık ilişkileri ve daha sonrasında sırasıyla arkadaşlık ve romantik ilişkiler günlük yaşam olaylarını ve yaşam kalitesini büyük ölçüde etkileyen önemli unsurlardır. İş ortamında, oyun oynarken ve aile hayatında doyum büyük ölçüde arkadaşlıklarımızın ve aşklarımızın niteliğine bağlıdır (Dwyer, 2000). İnsan ilişkilerinin incelenmesi ve anlaşılmasının yaşam doyumunun artırılmasına, sosyal ilişkilerin daha sağlıklı hale getirilmesine, çalışan insanların mesleki doyumunu ve kariyer başarısını elde etmesi için gerekli müdahaleler oluşturmaya yardımcı olabileceği öngörülmektedir.

Uluslararası yapılan çalışmalar incelendiğinde Prager ve diğerleri (2013) tarafından yapılan çalışmada, yakınlığın bireysel refahın, yakın ilişkilerin, kişiliğin ve sosyal bağlamın olumlu yönleriyle yakından ilişkili bir etkileşim ve ilişki süreci olarak tanımlandığı görülmektedir. Ayrıca, samimi (yakın) etkileşimlerin ve yüksek kaliteli yakın ilişkilerin, daha az fiziksel ve psikolojik sıkıntı belirtisi ve daha iyi sağlık ile pozitif duygu, memnuniyet ve ilişki doyumunu ile yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada Parks ve Floyd (1996) arkadaşlıklardaki yakınlık (closeness) anlamlarını inceleyerek ve ardından yakınlık anlamlarını katılımcıların mahremiyet (intimacy) anlamlarıyla karşılaştırarak yakınlık ve mahremiyetin daha kesin bir şekilde anlaşılmasına katkıda bulunmuşlardır. Araştırma sonunda yakınlık için üç farklı anlam ortaya çıkmıştır. Bireylerin, yakınlık için

ortalama üç anlam belirttiği çalışmada, en yaygın olan anlamlar ise şöyledir; “kendini açma”, “destek”, “ortak ilgi alanları” ve “ilişkinin değerinin açıkça ifade edilmesi”. Ayrıca, katılımcılar, yakınlık ve mahremiyet arasında üç olası ilişki öngörmüşlerdir. Katılımcıların yarısından biraz azı bunları eşdeğer terimler olarak görürken, geri kalan katılımcılar niteliksel veya niceliksel farklılıkları vurgulamışlardır. Başlıca niteliksel fark, mahrem ilişkiler yanıtını verenlerin yaklaşık dörtte biri yakınlığın romantik veya cinsel bir boyutu olan bir ilişki olduğunu ima etmişlerdir. Belirtilen niceliksel farklılıklarda, katılımcıların genellikle mahrem bir ilişkinin yakın ilişkinin daha yoğun bir biçimi olduğuna inandıkları görülmüştür. Katılımcılara, yakınlığın mahremiyetten daha zengin, daha kapsayıcı bir terim gibi görüldüğü bulgusuna da ulaşılmıştır. Corsano ve diğerleri (2006) yalnızlık, ebeveyn ve arkadaşlarla ilişkilerin psikolojik iyi oluş ve ergen hoşnutsuzluğu üzerindeki etkisi incelenmişlerdir. Araştırma, arkadaşlar ve ebeveynlerle olumlu bir ilişkinin ergenlerde psikolojik iyi oluşu artırdığını ve hoşnutsuzluğu azalttığını ortaya koymuştur. Mayseless ve Scharf (2007), ergenlerin yakınlık kapasitelerine potansiyel katkıda bulunan güvenli ruh hali ve bağlanma stillerini inceledikleri çalışmalarını iki aşamalı olarak uygulamışlardır. Bağlanma ve bağlanma stilleri ile ilgili ruh halinin, romantik yakınlık ve arkadaşlarla duygusal ilişkileri yordadığı tespit edilmiştir. Dürtüselliğin, romantik yakınlığı yordamada bağlanma güvenliği ile etkileşim halinde olduğu bulunmuştur.

Balta ve Ercan (2022) ergenlik dönemi romantik ilişkilerinde yakınlık düzeyini ölçmeyi sağlayacak bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmada, ergenlik dönemi romantik ilişkilerinde yakınlığın üç alt boyutu bulunduğunu ortaya koymuştur. Bu boyutların yardım ve destek, fiziksel çekim ve ilişkide güven olduğu belirtilmiştir. Buna karşın Elibol ve Tok (2018) tarafından yapılan çalışmada, bireylerin kurduğu ilişkilerde yakınlık kurmaya dair korkusunun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla Yakınlık Korkusu Ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Erdoğan ve Tütüncü (2015) yapmış oldukları çalışmada, üniversite öğrencilerinin beden görüntüsünden memnuniyeti, yeme tutumu ve yakın ilişki kurma arasındaki ilişkiyi bazı değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmada, beden görüntüsünden memnuniyet, yeme tutumu ve yakın ilişki kurma arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Yapılan alan yazın incelemesinde, yurt içinde ve yurt dışında ilişkilerde yakınlıkla ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Yapılan çalışmaların çoğunda “yakın ilişkiler” kavramının romantik ilişkiler ile sınırlandırıldığı ve diğer ilişki türlerinin (aile ve arkadaşlık) dahil edilmediği fark edilmiştir. Bir bütün olarak (romantik, aile bireyleriyle ve arkadaşlarla ilişkiler) yakın ilişkileri ele alan çalışmaların ise çok sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda yapılan alan yazın çalışmaları sonucunda ilişkilerdeki yakınlık ve samimiyet düzeyini tespit edebilecek herhangi bir ölçeğe raslanamamıştır. Bu nedenle öncelikle bütüncül olarak bu kavramı ölçmeye yardımcı olacak bir ölçek geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada İlişkilerde Yakınlık Ölçeği'nin psikometrik (geçerlik ve güvenilirlik) özellikleri incelenmiştir. Alanyazın incelemelerinde bu tür araştırmaların tarama modelleri kapsamında ele alınmakta (Karasar, 2010) olduğu tespit edilmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimleme olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılarak katılımcılara ulaşılmış olup çalışma sürecinde dört aşamalı bir yol izlenmiştir. Ölçek geliştirme sürecinin her bir aşamasında farklı çalışma gruplarıyla çalışılmıştır. Birinci basamakta ön uygulama için 100 kişiye ulaşılmıştır. Ulaşılan katılımcıların yaş ortalamasının 30.23 olduğu ve katılımcıların 62'sinin (%62) kadınlardan oluşurken 38'inin (%38) de erkeklerden oluştuğu tespit edilmiştir. İkinci basamakta AFA için 223 kişiye ulaşılmıştır. Katılımcıların 117'si (%52.5) kadın, 106'sı (%47.5) ise erkektir. Yaşları 19 ile 65 yaşlar arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları ise 33.07 olarak tespit edilmiştir. Üçüncü basamakta DFA çalışmaları kapsamında 273 kişiye ulaşılmıştır. Veri toplama sürecinde basılı anket formları kullanıldığı gibi çoğunlukla Google Formlar internet uygulamasından yararlanılmıştır. Toplanan anket formlarının incelenmesi sonucunda bir kişi belirlenen yaş koşulunu karşılamadığı için analiz dışı bırakılmış ve 272 kişiden elde edilen verilerle analizlere devam edilmiştir. Katılımcıların 127'si (%46.7) kadın, 145'i (%47.5) ise erkektir. Yaşları 18 ile 63 yaşlar arasında değişmekte olup, yaş ortalamaları ise 33.74 olarak tespit edilmiştir. Sonuncu basamakta ölçek "test-tekrar test" güvenilirliği için 4 hafta arayla tekrar teste katılmaya gönüllü olan 63 kişiye ölçme aracı ikinci kez uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Geliştirilen ölçeğin yakınsallık ve ayırt edici geçerlik işlemleri için Akgül (2020) tarafından uyarlanan Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği (SELSA-S) ve Antalya ve Bolat (2017) tarafından geliştirilen Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğinin alt boyutlarından olan İlişki Motivasyonu Ölçeği kullanılmıştır.

Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği (SELSA-S) yalnızlık duygusunu ölçmek amacıyla DiTommaso ve Spinner (1993, 1997) tarafından Weiss'in 1973 yılında geliştirdiği teoriyi esas alarak duygusal izolasyon deneyimi (duygusal yalnızlık) ile sosyal izolasyon (sosyal yalnızlık) arasındaki ayrımla tutarlı ve çok boyutlu olarak geliştirilmiş bir ölçektir. SELSA-S ise; Orijinal SELSA alt ölçeklerinden: Sosyal Yalnızlık ve Duygusal Yalnızlık (Romantik Duygusal Yalnızlık ve Ailesel Duygusal Yalnızlık) seçilen toplam 15 maddeden oluşmaktadır (DiTommaso, 1997). SELSA-S'in yetişkinler için geçerlik ve güvenilirlik çalışması ise DiTommaso, Brannen, ve Best tarafından 2004 yılında yapılmıştır. Toplamda 15 maddesi olan ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Duygusal Yalnızlık puanını Aile Alt Ölçeği

ve Romantik Alt Ölçeği toplamı oluşturmaktadır. Sosyal Yalnızlık ve Duygusal Yalnızlık boyutlarının toplamı genel yalnızlık puanını oluşturmaktadır. Ölçekte yer alan her bir ifadenin içerdiği durumun ne derece kişi tarafından yaşanıldığı, 1 (şiddetle katılmıyorum) ile 7 (şiddetle katılıyorum) arasında değişen, 7'li Likert tipi dereceleme ile belirlenmektedir. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri puanlar en düşük 15 en yüksek 105 puan arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkiye kültürüne uyarlaması ise Akgül (2020) tarafından yapılmıştır.

İlişki Motivasyonu (affiliation motivation) Ölçeği Steers ve Braunstein (1976) ve Yamaguchi'ye (2003) ait Temel Motivasyon Kaynakları (the basic needs) ölçeklerinden uyarlanarak geliştirilmiştir. Antalyalı ve Bolat'ın (2017) birlikte geliştirdikleri Temel Motivasyon Kaynakları (TMK) ölçeğinin alt boyutlarından biri olan İlişki Motivasyonu altı maddeden oluşmaktadır. Ölçek, insanın başka insanlarla bağlantılı olmaya ne düzeyde motive olduğunu ölçmektedir. 7'li Likert tipi dereceleme ile kullanılan ölçeğin Cronbach alfa katsayısı bu araştırma için 0.74 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 4 boyuttan ve 24 maddeden oluşmaktadır. İlişki Motivasyonu (İlişki İhtiyacı) alt ölçeğinde altı madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 6 iken en yüksek puan ise 42'dir.

Veri Analizi

Bu çalışma kapsamında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA), Korelasyon ve t-Testi analiz yöntemleri kullanılmıştır. Belirtilen analizlerin yapımında istatistiksel analiz paket programlarından SPSS ve SPSS AMOS programları kullanılmıştır.

İşlem

Çalışmayla ilgili etik kurul izni alınması için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kuruluna "İlişkilerde Yakınlık Ölçeği Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adıyla başvuruda bulunulmuştur. Etik kuruldan çıkan karar yazısıyla birlikte çalışmalara başlanmıştır. Çalışmanın sınırlarının belirginleşmesinde Berscheid, Snyder ve Omoto tarafından geliştirilen "İlişki Yakınlığı Envanteri: Kişilerarası İlişkilerin Yakınlığının Değerlendirilmesi" (The Relationship Closeness Inventory: Assessing The Closeness of Interpersonal Relationships) adlı çalışmadaki ilişkilerin boyutları belirleyici olmuştur. Bu çalışmada 241 üniversite öğrencisi ile yapılan bir ön uygulamada öğrencilerden en yakın ilişkilerini belirtmeleri istenmiş ve çıkan sonuca göre yoğunlukla romantik ilişki, arkadaşlık ilişkisi ve aile ilişkilerini içeren bir yapı ortaya çıkmıştır (Berscheid, Snyder ve Omoto, 1989). Ancak bu çalışma kapsamında bireyler açısından önemli olduğu düşünülen üç ilişki türüyle alakalı boyutların oluşturmasına karar verilmiştir. Çalışmanın yoğunlaştırıldığı ilişki türleri şu şekildedir; Partner (eş veya sevgili gibi romantik ilişkiler), Aile (kan bağı yoluyla oluşan akrabalık ilişkileri) ve Arkadaşlık İlişkisi.

Bir sonraki aşamada, ölçülmesi planlanan ilişkilere dair maddelerin hazırlanmasında "Yakınlık Oluşturmak: Daha Yakın İlişkileri Teşvik Etme Stratejilerini Anlamak ve Ölçmek" (Creating Closeness: Discerning and Measuring Strategies for Fostering Closer

Relationships) adlı çalışmadan yararlanılmıştır. İlişkilerde mesafeli olmayı azaltan ve yakınlığı artıran tavır ve davranışların üç özelliğinin bulunduğu ve bunların "Açıklık veya İleti Gönderimi (Sending Messages), Dikkati Verme veya İletiyi Almak (Receiving Messages) ve Katılım veya Yoğunluğu Ayarlama (Manipulating Intensity)" olduğu belirtilmiştir (Hess vd., 2007). Likert tipi ölçmede bildirim ifade eden bir cümle olarak sunulan maddeyi, ifadeye katılmanın ya da onaylamanın çeşitli düzeylerini gösteren yanıtlama seçenekleri takip etmektedir. Bu tarz ölçekler düşünce, tutum ve inançla ilgili konuları ölçmede yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (DeVellis, 2014).

Değerlendirilecek bir yapıyı ölçmede katkı düzeyi neredeyse eşit düzeyde maddelere sahip olan ölçeklerde klasik ölçme modelinin (likert ölçme gibi) daha uygun olduğu belirtilmektedir (Price, 2017). Ancak, klasik ölçme modeli kullanılırken dikkat edilmesi gereken en önemli husus, ölçek maddelerinin cevap yelpazesinin ne ayrıntıya boğacak kadar fazla geniş (11'li likert gibi) ne de basitlik adına aşırı genellemeye sebep olabilecek (2'li veya 3'lü likert gibi) basitlikte olmaması gerektiği görüşü egemendir. Hedef yapıdaki ince farklılıkları göstermek için yetersiz olan yanıt ölçeğinin yararlılığı sınırlıdır (DeVellis, 2014). İki veya üç cevap seçeneğine sahip ölçekler daha fazla sayıda cevap seçeneğine sahip ölçeklere göre daha az güvenilirliğe ve geçerliliğe sahip iken bu durum 7 cevap seçeneğinden sonra düşme eğilimindedir (Kyriazos & Stalikas, 2018). Bu bilgiler ışığında 5'li likert tarzında madde havuzu oluşturulmasına karar verilmiştir.

Ölçeğin maddelerini oluşturmak için bir madde havuzunun hazırlanması ve uzman görüşüne sunulması ve ardından pilot uygulamaya yönelik son halinin belirlenmesi gerekmektedir (Kyriazos & Stalikas, 2018). Ölçek için oluşturulan ilk madde havuzunda 83 ifade yer almıştır. Hazırlanan bu ölçek bir "Madde Havuzu Değerlendirme Formu" şeklinde sekiz uzmanın görüşüne sunulmuştur. Görüşlerine başvuru alan uzmanlardan dördü "Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık" alanında, biri "Eğitim Programları ve Öğretimi" alanında, biri "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme" alanında, ikisi de "Türkçe Eğitimi" alanında çalışmaktadırlar. Uzmanların görüşleri ve önerileri doğrultusunda 83 maddeden oluşan soru havuzu 45 maddeye düşürülmüştür. Yapılan ön uygulamada elde edilen veriler ile yapılan iç tutarlılık analizi sonucunda düzeltilmiş madde korelasyonlarına bakıldığında diğer maddelerle zayıf düzeyde ilişki gösteren 7, 16, 17, 19, 30, 37, 40 ve 43 numaralı maddeler ölçek formundan çıkarılmıştır. Veriler üzerinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda 2, 4, 5, 10, 12, 16, 17, 27, 31, 32, 33, 34, 35 ve 36 numaralı maddeler kuramsal olarak uygun boyutlarda yer almamaları, binişiklik sorununun olması ve madde korelasyon katsayılarının düşük olması gibi nedenlerle ölçekten çıkarılmıştır. Bütün bu işlemlerden sonra ölçeğin üç boyutlu bir yapıya sahip olduğu ve 23 maddeden oluştuğu görülmüştür. Kalan 23 madde üzerinden yapılan faktör analizi sonucunda, üç boyutlu bir yapının oluştuğu ve bu üç boyutun toplam varyansın %56'sını açıklama gücüne sahip olduğu belirlenmiştir. Belirlenen üç boyuttan birincisi "Partner (Eş veya Sevgili)" boyutu, ikincisi "Aile" boyutu ve üçüncüsü ise "Arkadaş" boyutu olarak isimlendirilmiştir. "Partner (Eş veya Sevgili)" boyutunda 29, 18, 11, 22, 14, 25, 15, 7, 26 ve 1 numaralı maddeler yer

almıştır. "Aile" boyutunda ise 8, 3, 6, 21, 23, 28 ve 13 numaralı maddeler olurken, "Arkadaş" boyutunda 20, 24, 37, 30, 19 ve 9 numaralı maddelerin yer aldığı belirlenmiştir (EK-1).

Bulgular

Madde Analizleri ve Yapı Geçerliliği

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile ortaya çıkan model yapının test edilebilmesi için ölçme aracı farklı bir çalışma grubuna uygulanarak elde edilen veriler üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. AFA sonucunda oluşturulan modelin eldeki veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı sınanmıştır. Alan yazında modelin yeterliliğini ortaya koymak için pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada elde edilen uyum değerleri Tablo 1’de belirtilen standartlara göre yorumlanarak sunulmuştur.

Tablo 1. YEM Uyum Değerlerine Ait Kabul Edilebilir İyilik Değerleri Tablosu

Ölçüm	Kabul Edilebilir Uyum	Mükemmel Uyum
Mutlak Uyum İndeksleri		
X ² /df	≤ 5	≤ 3
RMSEA	≤ 0.08	≤ 0.05
SRMR	≤ 0.08	≤ 0.05
Karşılaştırmalı Uyum İndeksleri		
CFI	≥ 0.90	≥ 0.97
TLI	≥ 0.90	≥ 0.95

Belirtilen indekslere ait uyum iyiliği değerleri ise Bentler (1980) ve Kline (2014) belirlemiş oldukları değerlere göre oluşturulmuştur. Model uyum indekslerine göre model yeterliliği sağlanamaması durumunda madde atılması yöntemine başvurulmuştur. Madde atma sürecinde madde-toplam korelasyon değerleri düşük olan maddeler ve başka boyutlar altına modifikasyonu önerilen veya birden çok maddeyle modifikasyonu tavsiye edilen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk’e (2012) göre; modifikasyon indekslerin tek başına modeli daha da geliştirmek için ya da uyum indeks değerlerinde yükseliş sağlamak için kullanılması yapısal eşitlik modelinin temel amaçlarına aykırıdır. Bahsi geçen nedenlerden dolayı model uyum değerlerinin düşmesine neden olan maddelerin ölçekten çıkarılmasının daha uygun olacağına karar verilmiştir. Ölçekte kalan maddeler ile tekrardan iç tutarlılık analizi için Cronbach alfa değeri tespit edilmiş ve yapı geçerliliğine bakmak için AFA ve DFA yapılmıştır.

Online ve basılı formlarla toplanan verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra değerlendirmeye uygun olan veri setleri (n=272) üzerinde analizler yapılmıştır. Daha sonra İlişkilerde Yakınlık Ölçeği üzerinde yapılan analizler sonucu madde toplam korelasyon katsayısı düşük olan ve ön uygulamada da istenen değerleri karşılamayan beş madde (Y1, Y6, Y16, Y19 ve Y22) analizden çıkarılmıştır. Geriye kalan 18 madde (Partner alt boyutu: Y4, Y7, Y9, Y10, Y11, Y15, Y18 ve Y21, Aile alt boyutu: Y2, Y3, Y5, Y8, Y14 ve Y20, Arkadaş alt boyutu: Y12, Y13, Y17 ve Y23) ile DFA analizi yapılmıştır. Yapılan DFA sonucunda faktör

yüklerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu belirlenmiştir. Uyum iyiliği değerlerine dair bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İlişkilerde Yakınlık Ölçeğine Ait DFA Uyum İndeksi Değerleri Tablosu

X2	df	X2/df	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
336.40	132	2.55	0.084	0.055	.89	.88

Tablo 2’de görüldüğü gibi model uyum iyilik değerlerinin istenen düzeylerde olmaması nedeniyle modifikasyon indekslerinin incelemesine karar verilmiştir. MacCallum, Roznowski ve Necowitz (1992) ve MacCallum’ e (1995) göre modifikasyon indekslerinin çok fazla kullanımı ve makul bir açıklama getirmeden yapılan modifikasyonların doğru bir strateji olmadığını ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle başka faktörler altına yerleştirilmesi önerilen maddeler ile birden çok modifikasyon önerilen dört maddenin (Y5, Y7, Y11 ve Y14) dışarıda bırakılmasına karar verilmiştir. Yapılan değişikliklerden sonra, geriye kalan 14 maddelik yapının madde toplam korelasyonu, Cronbach alfa katsayısı ve madde çıkarıldığında ki Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır.

Aşağıda Tablo 3’te İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin madde toplam korelasyon ve Cronbach alfa analizine ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 3. İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyon ve Cronbach Alfa Analiz Sonuçları (n=272, Cronbach alfa= .859)

	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach Alfa Düzeyi
Y2	.474	.851
Y3	.371	.858
Y4	.475	.852
Y8	.510	.850
Y9	.641	.842
Y10	.609	.843
Y12	.472	.851
Y13	.468	.851
Y15	.667	.840
Y17	.394	.855
Y18	.599	.844
Y20	.523	.848
Y21	.639	.841
Y23	.312	.860

Tablo 3 incelendiğinde 14 maddeden oluşan ölçeğin (EK-2) madde toplam korelasyon katsayı değerlerinin .312 ile .667 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Ölçeğin elde kalan 14 maddesi tekrar AFA ile test edilerek boyutların yapısı incelenmiştir. AFA yapmadan önce örneklem büyüklüğünün faktörleşmeye uygunluğunu test etmek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ve Bartlett Küresellik analizleri yapılmıştır. Elde

edilen KMO değeri 0.860 olarak belirlenirken Bartlett Küresellik testi sonucunun da anlamlı olduğu bulunmuştur ($p=0.000$). Yapılan AFA sonucunda 3 boyutlu bir faktörleşmenin olduğu ve bu yapının açıklanan varyansın %60.84'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Açıklanan varyansın %36.39'u 1. faktör tarafından açıklandığı, 2. faktörün ise %13.45'lik varyans açıklama oranına sahip olduğu ve 3. faktörün de %11.00'lık bir varyans açıklama düzeyine sahip olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizi sonucu oluşan Partner (Eş ya da Sevgili) alt boyutunda; Y4, Y9, Y10, Y15, Y18 ve Y21 maddelerinin; Aile alt boyutunda Y2, Y3, Y8 ve Y20 maddelerinin ve Arkadaş alt boyutunda ise Y12, Y13, Y17 ve Y23 maddelerinin yer aldığı belirlenmiştir. Belirlenen faktör yapıları ve faktör yüklerine ilişkin değerler Tablo 4 'te yer almaktadır.

Tablo 4. İlişkilerde Yakınlık Ölçeğine Ait Faktör Yapısı ve Faktör Yükleri

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
Y21	.837		
Y9	.833		
Y15	.798		
Y18	.776		
Y4	.770		
Y10	.689		
Y3		.842	
Y2		.809	
Y20		.760	
Y8		.639	
Y23			.779
Y13			.753
Y12			.739
Y17			.638

Tablo 4 incelendiğinde, İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin üçlü bir faktör yapısına sahip olduğu ve 1.faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.837 ile 0.689 arasında değişirken, 2.faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.842 ile 0.639 arasında değiştiği ve 3.faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0.779 ile 0.638 arasında değiştiği görülmüştür.

Elde edilen bu yapıda üst yapının ve alt boyutların Cronbach alfa değerlerine bakılmıştır. Tablo 5'te bu değerlere yer verilmiştir.

Tablo 5. Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları ve Madde Sayıları

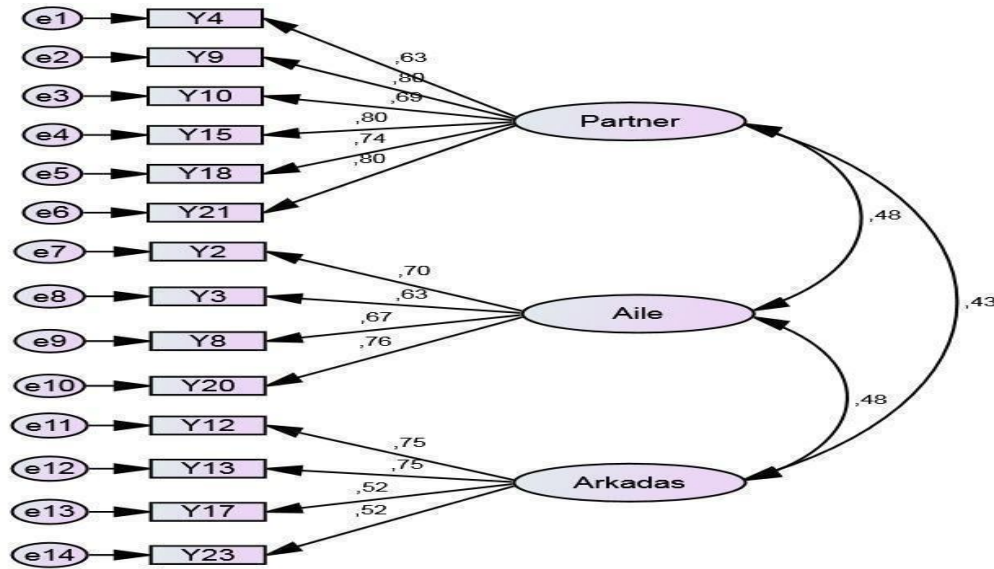
	Cronbach Alfa	Standartlaştırılmış Ögelere Dayalı Cronbach Alfa	Madde Sayısı
Yakınlık Toplam Puan	.859	.859	14
Partner	.877	.880	6
Aile	.781	.786	4

Tablo 5'te yer alan İlişkilerde Yakınlık Cronbach alfa değerinin 0.86 olduğu, Partner, Aile ve Arkadaş alt boyutlarına ait standartlaştırılmış Cronbach alfa değerlerinin ise sırasıyla 0.88, 0.79 ve 0.73 olduğu gözlemlenmiştir. Faktörler arası korelasyon matrisine bakılmıştır. İlişkilerde yakınlık ölçeği genel toplam puanı ile Partner alt boyutu ($r = .864$) ve Aile alt boyutu ($r = .706$) arasında pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, Arkadaşlık alt boyutu ($r = .667$) ile pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. İlişkilerde yakınlık ölçeğinin 14 maddesiyle yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum indeksleri Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6. İlişkilerde Yakınlık Ölçeğine Ait DFA Uyum İndeksi Değerleri

X ²	df	X ² /df	RMSEA	SRMR	CFI	TLI
135.08	74	1.83	0.055	0.047	.96	.95

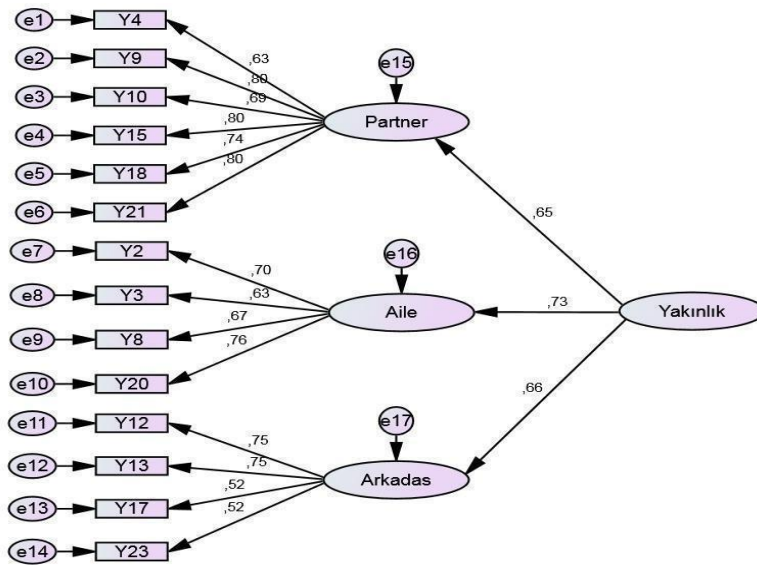
Tablo 6'da görüldüğü gibi DFA sonucuna göre, ki-kare değerinin 135.08, serbestlik derecesinin 74 ve uyum iyilik (χ^2/df) değerinin ise 1.83 ($p=0.00$) olduğu tespit edilmiştir. Ki-kare değeri örneklem büyüklüğünden aşırı etkilenmekte olup (Kline, 2005), elde edilen χ^2/df değerinin uyum iyilik değeri olarak çok iyi olduğu söylenebilir. Ölçeğin yapı uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA değeri 0.055, NNFI/TLI değeri 0.95, CFI değeri 0.96 ve SRMR değeri 0.047 gibi iyi uyum iyiliği düzeyinde oldukları tespit edilmiştir. DFA sonucu elde edilen bu veriler modelin doğrulandığını göstermektedir. Yapılan analizler sonucu oluşan yol şemasının son hali Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Birinci Düzey YEM Sonucu Oluşan Yol Şeması

Şekil 1 incelendiğinde, İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin model yapısının oluştuğu ve uygun faktör yüklerine sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin birinci düzey YEM sonucunda elde edilen 3 faktör yapının bir üst yapı olarak tanımlanan İlişkilerde Yakınlık değişkenini temsil ettiğini göstermek amacıyla ikinci düzey (second order) YEM analizi yapılmıştır. Bu

aşamada 3 gizil değişken ve 14 gösterge değişkeni ile test edilen birinci düzey doğrulayıcı yapıya ikinci düzey değişken (Yakınlık) eklenerek ikinci düzey faktör modeli test edilmiştir. Ölçeğin ikinci düzey DFA bağlantı diyagramı Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. İkinci Düzey YEM Sonucu Oluşan Yol Şeması

Şekil 2 incelendiğinde, İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin üst yapısında doğrulandığı faktör yüklerinden anlaşılmıştır. Yapılan madde atma işlemleri sonunda ortaya çıkan 14 maddelik yapı ile yakınlık ve ayırt edici geçerlik işlemleri için SELSA-S ve Temel Motivasyon Kaynakları alt boyutu olan İlişki Motivasyonu ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Yakınlık Ölçeği İle İlişki Motivasyonu ve Yalnızlık Ölçekleri Arasında İlişki

Korelasyon			
		Yakınlık	İlişki Motivasyonu
	Pearson Correlation	1	.534**
Yakınlık	Sig. (2-tailed)		,000
	N	272	272

** 0.001

Tablo 7'de yer alan sonuçlara göre, Yakınlık puanları ile İlişki Motivasyonu puanları arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken SELSA-S toplam puanı ile de negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu bulgular ışığında, geliştirilen ölçeğin bu haliyle ölçülmesi amaçlanan özellikleri ölçen geçerli bir ölçek olduğu söylenebilir.

Ölçek, kararlılığını test etmek için 4 hafta arayla 63 kişiden oluşan bir gruba ikinci kez uygulanmıştır. Tekrar test için form gönderilen 14 kişinin ikinci uygulamaya ait geri dönüş yapmaması ve geri dönüş yapanların formlarının incelenmesi sonucu aralarında eksik işaretlemelerin olduğu 10 adet formun da analiz dışı bırakılması sonucu test –tekrar test ana-

lizi 39 kişiye ait ölçek formlarından elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Yapılan Pearson korelasyon analizine ilişkin sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Test Tekrar Test Uygulaması Korelasyon Sonuçları

	Ön Test	Son Test
Pearson Correlation	1	.631**
Ön Test	p	.000
	N	39

** 0.01

Tablo 8'de görüldüğü üzere katılımcılardan 4 hafta arayla elde edilen test tekrar test sonuçlarına göre iki uygulamadan elde edilen puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki ($r=0.631$) olduğu bulunmuştur. Elde edilen sonuca göre ölçeğin kararlılık katsayısının yüksek olduğu ve tutarlı sonuçlar verdiği görülmektedir.

İki yarıya bölme yöntemiyle iç tutarlılığı hesaplamak için 14 maddelik ölçek her alt boyutta eşit sayıda madde olacak şekilde ikiye bölünerek analize tabi tutulmuştur. Yapılan analiz ile elde edilen Spearman-Brown Korelasyon Katsayısı 0.878, Guttman Split Half katsayısı ise 0.949 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin iç tutarlılık katsayısının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan analizler sonucu İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin geçerli ve güvenilir ölçümlere imkan veren bir ölçek olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Kişilerarası ilişkiler; iki veya daha fazla birey arasında meydana gelen ve tanışık olma seviyesinden samimiyet düzeyine kadar farklı yakınlık düzeylerinde oluşabilen ilişkiler olarak değerlendirilmektedir (İmamoğlu, 2009). Yakınlık düzeyi açısından değişen sosyal ilişkiler, sosyal hayatın önemli bir gerçeğidir. Çoğu insanın hayatında başta aile bireylerinden olmak üzere farklı ortamlardan (yakın çevre, okul, iş ortamı vb yerlerden) birkaç arkadaşı veya romantik partner olarak biriyle yakın ilişkileri vardır. Bunların dışında kalan diğer kişilerle ilişkileri ise daha yüzeyseldir. Hatta çok sayıda tanıdığı, başka kişilerle olan ilişkileri daha da yüzeyseldir (Gächter, Starmer ve Tufano, 2015). Tespit edilen bu eksiklikğin giderilmesi için kapsamlı bir alanyazın çalışması yapılarak 83 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve uzman görüşleri sonucu 45 maddeye kadar düşürülmüştür. Daha sonra yapılan ön uygulama ve pilot uygulama sonucunda bu sayı 23 maddeye kadar düşmüştür. Elde edilen 23 maddelik hali ile ölçek için AFA ve DFA yapılmış ve 14 maddelik bir ölçek yapısı elde edilmiştir. Ölçeğin son haliyle yapılan AFA sonucunda ölçeğin 3 boyutlu bir yapı sergilediği ve ölçeğin tamamı için Cronbach alfa değerinin 0.86 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına dair Cronbach alfa değerlerine bakıldığında ise Partner alt boyutu için bu değerin 0.88, Aile alt boyutu için 0.79 ve Arkadaş alt boyutu içinse 0.73 olduğu görülmüştür. Daha sonra yapılan DFA sonucunda ise model uyum değerlerinin istenen aralıklarda olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçla 3 boyutlu ölçek yapısının doğrulandığı söylenebilir. İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin 14 maddelik yapısı ile ölçüt bağıntılı geçerlik işlemleri için SELSA-S ve Temel Motivasyon Kaynakları

Ölçeğinin alt boyutu olan İlişki Motivasyonu ölçekleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır. İlişki Motivasyonu Ölçeği'nden elde edilen puanlar ile İlişkilerde Yakınlık Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken SELSA-S toplam puanı ile de negatif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yakınsak ve ayırt edici geçerliliğinin de sağlandığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan tekrar teste katılmayı kabul eden 63 kişiden 39'sinin verileriyle yapılan tekrar test sonuçlarında da pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişkinin çıkması tekrar test tutarlılığının kanıtı olarak görülebilir. Son olarak yapılan iki yarıya bölme yönteminde iç tutarlılığı hesaplamak için 14 maddelik ölçek her alt boyutta eşit sayıda madde olacak şekilde ikiye bölünerek analize tabi tutulmuştur. Yapılan analiz ile elde edilen Spearman-Brown katsayısı ve Guttman Split Half katsayısı ile iç tutarlılık katsayısının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlar ışığında, İlişkilerde Yakınlık Ölçeğinin 18 yaş ve üstü bireylerle yapılacak ilişkilerde yakınlık düzeyleri ile ilgili olan çalışmalarda kullanılacak geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akgül, H. (2020). Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği'nin (SELSA-S) Türk Kültürüne Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(21), 54-69. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/yalovasosbil/issue/57136/699431>
- Antalyalı, Ö. L. ve Bolat, Ö. (2017), Öğrenilmiş İhtiyaçlar Bağlamında Temel Motivasyon Kaynakları Ölçeğinin Geliştirilmesi, Güvenirlilik Ve Geçerlik Analizi. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:17, Yıl:17, Sayı: 1, 17: 83-114. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/basbed/issue/38796/456237>
- Balta, D. & Ercan, H. (2022). Romantik İlişkilerde Yakınlık Ölçeği: Ergen Formunun Geliştirilmesi. *International Academic Social Resources Journal*, 7(43),1442-1449. <https://doi: 10.26466/opus.527066>.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual review of psychology*, 31(1), 419-456. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>.
- Berscheid, E., Snyder, M., & Omoto, A. M. (1989). The relationship closeness inventory: Assessing the closeness of interpersonal relationships. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57,792-807. Retrieved from https://depts.washington.edu/uwcssc/sites/default/files/hw00/d40/uwcssc/sites/default/files/Relationship%20Closeness%20Inventory_0.pdf
- Corsano, P., Majorano, M. & Champretavy, L. (2006). Psychological Well-Being in Adolescence: The Contribution of Interpersonal Relations and Experience of Being Alone. *Adolescence*, 41(162), 341 – 353. Retrieved from <https://research.ebsco.com/c/tcue44/viewer/pdf/sjm4osrv2f>

- Çelik, H. E., & Yılmaz, V. (2016). *LISREL 9.1 ile yapısal eşitlik modellemesi: Temel kavramlar-uygulamalar-programlama*. Anı Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, Z. (2007). Psikolojik Ölçme Aracı Uyarlama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi* 40 (1), 1-16. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000180
- DeVellis, R. F. (2014) *Ölçek Geliştirme, Kuram ve Uygulamalar* (Ed. Tarık Totan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1993). The development and initial validation of the Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA). *Personality and individual differences*, 14(1), 127-134. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90182-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90182-3)
- DiTommaso, E., and Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A reexamination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 22, 417-427. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00204-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00204-8)
- DiTommaso E., Brannen C., and L.A. Best, (2004). Measurement And Validity Characteristics of The Short Version Of The Social And Emotional Loneliness Scale For Adults. *Educational and Psychological Measurement*, 64 (1), 99-119. <https://doi.org/10.1177/0013164403258450>
- Dwyer, K. K. (2000). The multidimensional model: Teaching students to self-manage high communication apprehension by self-selecting treatments. *Communication Education*, 49(1), 72-81. <https://doi.org/10.1080/03634520009379194>
- Elibol, Ş. ve Tok, E. S. S. (2018). Yakınlık Korkusu Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yeni Symposium*, 56, (4), 7-12.
- Erdoğan, Ö. ve Tütüncü, İ. (2015). Üniversite öğrencilerinin beden algısı, yeme tutumu ve yakın ilişki kurma düzeyleri arasındaki ilişki. *SSTB International Refereed Academic Journal of Sports, Health & Medical Sciences*, 5, 17, s.89-115. Retrieved from <https://www.guvenplus.com.tr/imagesbuyuk/SSTB-17.pdf#page=103>
- Gächter, S., Starmer, C., & Tufano, F. (2015). Measuring the closeness of relationships: a comprehensive evaluation of the inclusion of the other in the self scale. *PloS one*, 10(6), e0129478. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0129478>
- Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı*. (Çev: T. Ergene, S. Aydemir). Ankara: Mentis Yayıncılık.
- Hess, J. A., Fannin, A. D., Pollom, L. H. (2007). Creating closeness: Discerning and measuring strategies for fostering closer relationships. *Personal Relationships*, 14, 25-44. <https://doi.org/10.1111/j.1475-6811.2006.00140.x>
- İmamoğlu, S. (2009). *Kişilerarası ilişkiler*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Josselson, R. (1996). *The space between us: Exploring the dimensions of human relationships*. Sage.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (21. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kline, P. (2014). *An easy guide to factor analysis*. Routledge.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York: The Guilford Press.
- Kyriazos, T. A., & Stalikas, A. (2018). Applied Psychometrics: The Steps of Scale Development and Standardization Process. *Psychology*, 9, 2531-2560. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.911145>
- LaFollette, H. (1997). *Kişisel ilişkiler: Sevgi, kimlik ve ahlak*. (Çev: F. Lekesizalın).İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Leary, T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*. New York: The Ronald Press Company.
- MacCallum, R. C., Roznowski, M., & Necowitz, L. B. (1992). Model modifications in covariance structure analysis: the problem of capitalization on chance. *Psychological bulletin*, 111(3), 490. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.111.3.490>
- MacCallum, R.C. (1995). *Model specification*. In: Hoyle, R.H. (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications*.
- Martin, P. ve Thomas, G. (2000). Interpersonal relationships as a metaphor for human-nature relationships. *Australian Journal of Outdoor Education*, 5 (1), 39-45. <https://doi.org/10.1007/BF03400639>
- Mayseless, O. & Scharf, M. (2007) Adolescents' attachment representations and their capacity for intimacy in close relationships. *Journal Of Research On Adolescence*, 17, 23–50. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2007.00511.x>
- Meydan, C.H. ve Şeşen, H. (2015). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları (2.Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Moss, B. F., & Schwebel, A. I. (1993). Defining intimacy in romantic relationships. *Family Relations*, 42(1), 31–37. <https://doi.org/10.2307/584918>
- Nelson-Jones, R. (2006). *Human relationship skills: coaching and self-coaching*. Routledge.
- Parks, M. R., & Floyd, K. (1996). Meanings for closeness and intimacy in friendship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 13(1), 85-107. <https://doi.org/10.1177/0265407596131005>
- Prager, K. J., Shirvani, F. K., Garcia, J. J. & Coles, M. (2013). *Intimacy and Positive Psychology*. In: Hojjat, M. & Cramer, D. (eds.) *Positive Psychology of Love*. Oxford
- Price, L. R. (2017). *Psychometric Methods: Theory into Practice*. New York: The Guilford Press
- Schumacher, R. ve Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modelling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney, J. (2015). *Health measurement scales: a practical guide to their development and use*. Oxford University Press, USA. <https://doi.org/10.1093/med/9780199685219.001.0001>
- Steers, R. M., & Braunstein, D. N. (1976). A behaviorally-based measure of manifest needs in work settings. *Journal of Vocational behavior*, 9(2), 251-266. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(76\)90083-X](https://doi.org/10.1016/0001-8791(76)90083-X)
- Schaefer, M. T., & Olson, D. H. (1981). Assessing intimacy: The PAIR inventory. *Journal Of Marital And Family Therapy*, 7(1), 47-60. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1981.tb01351.x>
- Türk Dil Kurumu: <https://sozluk.gov.tr/sitesinden> 13.04.2023 tarihinde alınmıştır.
- Verderber, R. F., & Verderber, K. S. (1998). *Inter-act: Using interpersonal communication skills*. Wadsworth Publishing Company.
- Yamaguchi, I. (2003). The relationships among individual differences, needs and equity sensitivity. *Journal of Managerial Psychology*, 18(4), 324-344. <https://doi.org/10.1108/02683940310473082>

EKLER

EK-1 İlişkilerde Yakınlık Ölçeği

1: Bana Hiç Uymuyor, 2: Bana Uymuyor, 3: Kararsızım, 4: Bana Uyuyor 5: Bana Tamamen Uyuyor		Bana Hiç Uymuyor	Bana Uymuyor	Kararsızım	Bana Uyuyor	Bana Tam uyuyor
		1	2	3	4	5
1	Partnerimle (eş veya sevgili) yakın bir ilişkim vardır.					
2	Aile bireylerime benim için ne kadar değerli olduklarını hissettirmeye çalışırım.					
3	Aile bireylerinin katılabileceği etkinlikler hazırlarım.					
4	Partnerimle birlikteyken daha konuşkan olurum.					
5	Aile bireylerime genel olarak yakın davranırım.					
6	Arkadaşlarımın yaşamlarında meydana gelen değişikliklere karşı duyarlıyım.					
7	Partnerime benim için ne kadar önemli olduğunu hissettiririm.					
8	Aile bireyleriyle bir aradayken yapılan muhabbetler katılırım.					
9	Partnerimin bana anlattıklarını dikkatle dinlerim.					
10	Partnerimle aynı ortamlarda bulunmaya özellikle gayret ederim.					
11	Partnerimle baş başa kalmak için fırsat kollarım.					
12	Arkadaşlarımın benim için ne kadar değerli olduklarını göstermeye çalışırım.					
13	Arkadaşlarımla aramızda özel bir iletişim yöntemi geliştirmeye çalışırım.					
14	Aile bireylerime, onları önemsemişimi hissettirmeye çalışırım.					
15	Partnerime, ona değer verdiğimi davranışlarımla hissettirmeye çalışırım.					
16	Aile bireylerimle geçirdiğimiz zamanların daha uzun sürmesi için gayret gösteririm.					
17	Arkadaşlarımın sözsüz mesajlarını anlamaya çalışırım.					
18	Partnerime dair yeni bilgiler öğrenmek ilgimi çeker.					
19	Partnerimle özel bir iletişim (kendinize ait bir dil, cümleler ve gibi) yöntemi geliştiririm.					
20	Aile bireylerinin hazırladığı etkinliklere katılmaya özen gösteririm.					
21	Partnerimle geçirdiğimiz zamanların daha uzun sürmesini isterim.					
22	Arkadaşlarımla birlikteyken daha konuşkan olurum.					
23	Arkadaşlarımla bir araya gelmek için fırsatları değerlendiririm.					

EK-2İlişkilerde Yakınlık Ölçeği Son Hali

İlişkilerde Yakınlık Ölçeği 1: Bana Hiç Uymuyor, 2: Bana Uymuyor, 3: Kararsızım, 4: Bana Uyuyor 5: Bana Tamamen Uyuyor		Bana Hiç Uymuyor	Bana Uymuyor	Kararsızım	Bana Uyuyor	Bana Tam uyuyor
		1	2	3	4	5
4	Partnerimle (eş veya sevgili) birlikteyken daha konuşkan olurum.					
2	Aile bireylerime benim için ne kadar değerli olduklarını hissettirmeye çalışırım.					
12	Arkadaşlarımın benim için ne kadar değerli olduklarını göstermeye çalışırım.					
9	Partnerimin bana anlattıklarını dikkatle dinlerim.					
10	Partnerimle aynı ortamlarda bulunmaya özellikle gayret ederim.					
8	Aile bireyleriyle bir aradayken yapılan muhabbetlere katılırım.					
13	Arkadaşlarımla aramızda özel bir iletişim yöntemi geliştirmeye çalışırım.					
15	Partnerime, ona değer verdiğimi davranışlarımla hissettirmeye çalışırım.					
3	Aile bireylerinin katılabileceği etkinlikler hazırlarım.					
17	Arkadaşlarımla sözsüz mesajlarını anlamaya çalışırım.					
18	Partnerime dair yeni bilgiler öğrenmek ilgimi çeker.					
20	Aile bireylerinin hazırladığı etkinliklere katılmaya özen gösteririm.					
23	Arkadaşlarımla bir araya gelmek için fırsatları değerlendiririm.					
21	Partnerimle geçirdiğimi zamanların daha uzun sürmesini isterim.					



Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığı Müdahalelerine İlişkin Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

The Investigation of Studies on Vocational Guidance and Career Counseling Interventions

Cem DÖNMEZOĞULLARI^{1a}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Sinop Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı, Sinop, Türkiye

ORCID: 0000-0001-7011-5928

cdonmezogullari@sinop.edu.tr

Anahtar Kelimeler:

- 1.Mesleki rehberlik
- 2.Kariyer danışmanlığı
- 3.Müdahale
- 4.İçerik analizi
- 5.Uyum analizi

Öz

Bu çalışmada, 2012-2021 yılları arasında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili Türkiye’de yapılan deneysel çalışmaların ve durum (vaka) çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahalesi olarak bireyle psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, bireysel rehberlik, grup rehberliği ve psikoeğitim ile ilgili “Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi” veri tabanında yer alan tezler ve “ULAKBİM” ulusal veri tabanında yer alan makaleler incelenmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; müdahale olarak en çok psikoeğitimin kullanıldığı, çalışmaların büyük çoğunluğunun yarı deneysel desende olduğu, çalışma grubu olarak en çok üniversite öğrencileri ile çalışma yapıldığı, müdahalelerdeki oturum sayısının çoğunlukla 5-8 oturum arasında olduğu, oturum süresinin ise daha çok 65-90 dakika arasında olduğu, yıl olarak çalışmaların sayısında 2017 yılından sonra artış olduğu, değişken olarak en çok kariyer kararının çalışıldığı, çalışmalarda temel alınan yaklaşım ve model olarak en çok bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanıldığı ve çalışmaların en çok rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yapıldığı belirlenmiştir. Uyum analizi sonucunda ise yıl ile araştırılan konu, yıl ile temel alınan yaklaşım/model ve temel alınan yaklaşım/model ile müdahale türü arasında bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keywords:

- 1.Vocational guidance
- 2.Career counseling
- 3.Intervention
- 4.Content analysis
- 5.Correspondence analysis

Abstract

This research, it is aimed to analyse the experimental studies and case studies conducted in Türkiye on vocational guidance and career counseling interventions between the years 2012-2021. In accordance with this purpose, the theses in the database of "The Higher Education Council National Thesis Center" and the articles in the national database of "ULAKBİM" related to individual counseling, group counseling, individual guidance, group guidance and psychoeducation as vocational guidance and career counseling intervention were analysed. Content analysis was used in the analysis of the obtained data. As a result of the research, it was determined that psychoeducation was mostly used as an intervention, the majority of the studies were in quasi-experimental design, the study group was mostly conducted with university students, the number of sessions in the interventions was mostly between 5-8 sessions, the session duration was mostly between 65-90 minutes, the number of studies increased after 2017, career decision was the most studied subject, the cognitive-behavioral approach was mostly used as the basis and model in the studies and most of the studies were conducted in the field of guidance and psychological counseling. As a result of the correspondence analysis, it was

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author

concluded that there was no relation between variables the year and the researched subject, the year and the approach/model, and the based approach/model and the type of intervention.

Geliş Tarihi:

25.09.2023

Kabul Tarihi:

20.12.2023

Yayın Tarihi:

29.12.2023

Atf: Dönmezoğulları, C. (2023). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahalelerine ilişkin yapılan çalışmaların incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 210-234. <https://doi.org/10.60107/maunef.1365810>

Citation: Dönmezoğulları, C. (2023). The investigation of studies on vocational guidance and career counseling interventions. *MAUN Journal of Education*, 3(2), 210-234. <https://doi.org/10.60107/maunef.1365810>

Giriş

Günlük yaşamda sıklıkla karşılaştığımız kariyer kavramı kendini eğitmek ve geliştirmek, eğitim almak, meslek seçimi, işe girmek, meslekte başarılı olmak ve terfi almak gibi çeşitli anlamlarla kullanılmaktadır. Yeşilyaprak (2011) kariyer kavramının kullanıldığı bağlam ve ortama göre anlamının değişkenlik gösterebileceğini belirtmiştir. Geleneksel tanımlar, kariyeri; ilerlemeyi içeren profesyonel iş hayatıyla sınırlandırmalarından dolayı eleştirilmiştir. Birçok araştırmacı kariyerin meslekte olduğu kadar meslek öncesi ve sonrası faaliyetleri, diğer yaşam rollerini ve bağlamlarını içermesi gerektiğini önermiştir (Patton & McMahan, 2014). Super (1980) kariyer kavramının kapsamını genişleterek, bir kişinin yaşamı boyunca üstlendiği roller ve işgal ettiği pozisyonların sırası olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda ise iş-yaşam rollerinin ilişkisine değinilerek ayrıca kavramın meslekteki ilerlemeler kadar gerileme ve duraklamaları içeren bir süreç olduğu belirtilmiştir (Kuzgun, 2006). Bu tanımlara göre kariyer kavramı, iş ile yaşam rollerinin bir sentezi ve yaşam boyunca devam eden dinamik bir süreç olarak değerlendirilebilir.

Bireyin kariyerinden aldığı doyum, yaşam doyumunu (Hagmaier vd., 2018) ve mutluluğunu (Herbell & Bustos-Chaves, 2014) etkileyen önemli bir faktördür. Kariyer kavramı açıklandığı üzere kişinin yaşamında sadece iş ve işle ilgili yaşantıları ifade etmemektedir. Kariyer tüm yaşam alanları ile iç içe olduğundan yaşamdaki tüm deneyimler ve üstlenilen roller kariyer gelişimi için önemlidir (Super, 1975). Diğer bir deyişle yaşamın kariyer aynı zamanda kariyerin de yaşam olduğu söylenebilir (Chen, 1998). Bu noktada mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin farklı yaşam dönemlerinde yapılan ve yaşam boyu devam eden bir yardım hizmeti olarak kabul edilmesi gereklidir (Yeşilyaprak, 2021). Kariyer kavramının nispeten yeni olmasına karşın bu kapsamda yapılan uygulamaların yüz yıldan fazla bir zaman önce başladığı görülmektedir (Yeşilyaprak, 2011). Tarımsal üretim ve ekonomiden endüstriye dayalı üretim ve ekonomiye geçiş sürecinde mesleklerin çeşitlenmesi, kentlere olan göçler ve nitelikli iş gücünün istihdam edilmesi gibi endişelerin karşısında bireylere mesleki eğitim ve yönlendirme konusunda destek sunma ihtiyacı giderek artmıştır (Herr, 2011). Tarihsel süreçte mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı uygulamaları 19.yy'ın sonları ile 20.yy'ın başında endüstrileşmenin yaygınlaşmasıyla birlikte ortaya çıkmıştır (Dugger, 2016). 1908 yılında Frank Parsons'ın Boston'da ilk meslek bürosunu kurmasıyla mesleki rehberlik hizmetleri, endüstri

toplumunun nitelikli iş gücü ihtiyacını karşılanması amacıyla başlamıştır (Kuzgun, 2006). Ardından 1909 yılında yayınlanan “Meslek Seçimi” (Choosing a Vacation) adlı kaynaktan mesleki rehberlik kavramı, gençlerin kendilerine uygun meslek seçmesine yardım süreci olarak açıklanmıştır (Niles & Harris-Bowlsbey, 2017). Bu noktada mesleki rehberlik hizmetlerinin doğru meslek seçimi konusunda bireylere sunulan formal bir yardım süreci olarak başladığı söylenebilir.

Meslek seçimine yardım amacıyla başlayan uygulamalar bireyin sahip olduğu özellikler ile mesleğin gerektirdiği özelliklerin eşleştirilmesine dayanan özellik faktör yaklaşımına temel oluşturmuştur (Bacanlı, 2011). Özellik faktör yaklaşımıyla birlikte mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin önceliği bireyleri uygun işlere yerleştirmek için gereken ölçme ve değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesi ve kullanımı olmuştur (Zunker, 2006). Bu bakış açısına göre kariyer iş seçmek ve işe yerleşmek ile aynı anlama gelirken 1950’lerin başından itibaren gelişimsel yaklaşımların ortaya çıkmasıyla kariyer gelinen ve ulaşılan bir nokta değil; yaşam boyu devam eden bir süreç olarak ele alınmıştır (Hershenson, 2009). Böylece mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı uygulamaları yetenek, beceri, teknik bilgi, ilgi ve kişilik gibi özelliklerin ölçülüp uygun mesleklere yönlendirilmesiyle sınırlı kalmamıştır. Bunun yanı sıra benlik kavramı, kendini tanıma ve bir dizi gelişimsel konu gibi daha çok faktörü kapsamına dahil ederek sınırlarını genişletmeye başlamıştır (Savickas & Baker, 2005).

21.yy’da küreselleşmenin etkilerinin giderek yaygınlaşmasıyla birlikte toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler meslekleri olduğu kadar çalışanları, çalışmaya yönelik algıları, çalışma dünyasını, mesleki değerleri ve bireylerin mesleki kararlarını doğrudan etkilemiştir (Savickas, 2006). Bununla birlikte mesleki rehberlik hizmetleri kadar meslek/iş ve kariyer kavramlarına verilen anlam da değişikliğe uğramıştır. Geçmişte kariyer daha tahmin edilebilir, durağan ve değişmez bir olgu olarak algılanmıştır. Günümüzde ise küreselleşme ile birlikte yaşanan hızlı ekonomik ve toplumsal değişimlerin etkisiyle daha belirsiz, esnek ve değişken bir örüntü haline dönüşmüştür (Savickas vd., 2009). Bu değişimlerin sonucu olarak da iş güvencesi giderek azalmış ve bireyler yaşamları boyunca birkaç iş değiştirme durumuyla karşı karşıya kalmıştır. Bu durum çalışma dünyasındaki değişimlere ve kariyer geçişlerine uyum sağlamanın önemini artırarak yaşam boyu kendini yapılandırma ve geliştirme anlayışı ön plana çıkarmıştır (Savickas, 2013). Bu açıdan kariyer ve çalışma hayatındaki değişen dinamikler karşısında bireylerin kariyer yardımına yaşamları boyunca ihtiyaç duydukları söylenebilir. Amundson ve arkadaşları (2009) kariyer danışmanlığı hizmetlerinin sadece kariyer kararı verilmesi durumunda gerekli olup kariyer kararı verildikten sonra danışmanlık sürecinin sona erdiğinin düşünülmesinin yaygın kariyer mitleri arasında yer aldığını belirtmiştir. Günümüzde kariyer danışmanlığı kapsamında yapılan hizmetler, meslek seçimi öncesi kadar, mesleği icra ederken ve meslek sonrası karşılaşılabilecekleri farklı yaşam dönemlerindeki kariyer problemlerine, değişen yaşam ve kariyer rollerine ayrıca kariyer gelişimine destek olmayı amaçlamaktadır (Savickas, 2011).

Kariyer danışmanlığı hizmetleri, bireyin kendisini ve çevresini (eğitim/meslek/iş seçenekleri, fırsatlar, staj, istihdam durumu...vb) tanınması, kariyer kararı, kariyer planlaması, iş arama becerileri (iş arama teknikleri, mülakat, öz geçmiş yazma), iş ile yaşam rolleri arasında dengenin sağlanması, serbest zamanın değerlendirilmesi ayrıca kariyer geçişleri, iş stresi ve iş kaybı gibi konularda sunulan yardım hizmetleridir (Amundson vd., 2009; Sears, 1982). Kariyer danışmanlığı hizmetleri aynı zamanda bireyin sadece meslek seçmesi ya da kariyer uyumu için yapılan bir yardım değil psikolojik olarak uyumunun da sağlanması için de sunulan hizmetlerdir (Heppner & Hepnerr, 2004). Bu açıdan kariyer danışmanlığının aynı zamanda bir psikolojik danışma süreci olduğu da söylenebilir. Kariyer danışmanlığında danışan – danışman arasındaki terapötik (iyileştirici) ilişki, stres ve kaygıya yol açan olumsuz düşüncelerle başa çıkmasında danışana yardımcı olmaktadır. Her ne kadar kariyer danışmanlığı süreci öncelikli olarak bu amaçla başlamasa da süreçteki terapötik ilişki danışanlara duygusal anlamda destek olurken dolaylı olarak da ruh sağlığı ve iyi oluşa da katkıda bulunmaktadır (Robertson, 2013).

Literatürde kariyer danışmanlığı kapsamında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan belli başlı olanlarını kısaca özetlemek gerekirse kariyer danışmanlığı uygulamalarının bireylerin; kariyer planlama ve yaşam amaçları oluşturabilme becerilerini (Marko & Savickas, 1998), kariyer kararı verme becerisini (Rochat & Rossier, 2016; Rowell vd., 2014), problem çözme becerilerini (Lusk & Cook, 2009), kariyer ve yaşam doyumunu (Verbruggen & Sels, 2010), öz saygıyı, kariyer keşfini ve güçlü yönlerin kullanımını (Littman-Ovadai vd., 2013), psikolojik esnekliği (Maabrah & Alsafasfh, 2020), kariyer uyumunu (Maree & Symington, 2015), kariyer karar öz yetkinliğini (Lam & Santos, 2017), kişisel farkındalığı (Di Fabio, 2016) anlamlı bir şekilde artırdığını göstermektedir. Bununla birlikte; işlevsel olmayan kariyer inançlarını (Henderson, 2009), kariyer geleceği kaygısını (Al-Shraifin vd., 2014), depresyonu (Lundqvist, 2020) ve kariyer kararsızlığını (Peng, 2001) anlamlı bir şekilde azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları, kariyer danışmanlığı uygulamalarının sadece kariyer gelişimiyle sınırlı olmayıp, bireylerin yaşam doyumu ve iyi oluşunu da desteklediğini ortaya koymaktadır.

Bireyler kariyer gelişim süreci içerisinde birçok kariyer sorunu ile karşı karşıya kalabilmektedir. Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde yaşanan sorunların önemli bir bölümünü kariyerle ilgili yaşanan sorunlar oluşturmaktadır (Hoyt & Lester, 1995). Yaşanan bu sorunlarla ilgili yapılan araştırmaların birinde Sezer ve İşgör (2010) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problemleri ile ilgili yaptıkları çalışmada ortaokul öğrencilerinin %13.9'unun üniversite sınavını kazanamayacağı korkusu yaşadığını, %13.2'sinin meslek seçiminde güçlük yaşadığı sonucuna ulaşımlardır. Söz konusu çalışmada ayrıca lise öğrencilerinin %21.4'ünün üniversite sınavını kazanamayacağı korkusu yaşadığını, %16.6'sının meslek seçiminde güçlük yaşadığını, %6.8'inin gelecek için kaygılı olduğunu bulmuşlardır. Ortaokul öğrencilerinin kariyer problem alanlarını belirlemek amacıyla yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin %52.9'unun iyi bir liseye gidemeyeceği korkusu içinde olduğu, %35.9'unun meslek seçiminde güçlük yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır

(Erdener vd., 2017). Kacur ve Atak (2011) üniversite öğrencilerinin yaşadıkları problem alanları ile ilgili yaptıkları çalışmada meslek edinme sorunlarının; yaşam sorunları, ekonomik sorunlar ve sağlık sorunlarından sonra dördüncü sırada yer aldığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmalarda ulaşılan sonuçlar, öğrencilerin akademik ve kariyer planlamalarıyla ilgili kaygılarının eğitim süreçleri boyunca devam eden bir sorun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilere yönelik kariyer danışmanlığı hizmetlerinin ve bu alanda yapılacak çalışmaların önemli olduğunu göstermektedir. Ancak yaşam boyu kariyer gelişimi kapsamında kariyer danışmanlığı hizmetlerinin öneminin sadece öğrencilerin kariyer gelişim sorunları ile sınırlandırılmayacağı açıktır. Çalışanlara yönelik yapılan bir çalışmada Szabo-Balint (2019) çalışanların %53'ünün kariyer gelişimi konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu, ancak %21'inin gerekli kariyer desteğini alabildiği sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde kariyer ile ilgili sorunların bireylerin yaşamında önemli bir yere sahip olduğu ve yaşamın herhangi bir döneminde bireylerin kariyer sorunları ile karşı karşıya kalabileceklerini göstermektedir. Bu açıdan kariyer danışmanlığı hizmetlerinin çocukluk döneminden başlayarak, yetişkinlik ve çalışma hayatı boyunca devam etmesinin kariyer gelişimi açısından oldukça önemlidir. Bununla birlikte çalışanların sadece küçük bir bölümünün gerekli kariyer desteğine erişebildiği de düşünüldüğünde bu alanda sunulacak hizmetlerin artırılmasına ve daha erişilebilir hale getirilmesine ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Bireyin yaşamı boyunca kariyeri ile karşılaşabileceği birçok sorunla baş edebilmesi için mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı sürecinde çeşitli kariyer müdahale türlerinden yararlanılmaktadır. Kariyer müdahaleleri, bireyin kariyer gelişimini desteklemek ve kariyerine ilişkin doğru tercihlerde bulunmasını sağlamak için, bireysel ya da grupla yapılan her türlü etkinlik olarak tanımlanmaktadır (Oliver & Spokane, 1988). Bir diğer tanıma göre de kariyer müdahaleleri; bireylerin öz farkındalığı geliştirmeyi, karar verme becerilerini öğrenmelerini, iş arama becerilerini kazanmalarını, mesleki tercihlerine uyum sağlamalarını ve iş stresi ile başa çıkabilmelerini sağlayan etkinliklerdir (Niles & Harris-Bowlsbey, 2017). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığındaki bireyle psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, psikoeğitim, bireysel rehberlik ve grup rehberliği uygulamalarına yönelik deneysel ve durum çalışmalarına ilişkin araştırma eğilimlerinin belirlenmesi ve durumun değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Bu kapsamda yapılan çalışmaların, alandaki araştırmaların hangi yönde ilerlediği, alandaki gelişmeler, çalışılan konular ve boşluklar konusunda araştırmacılara rehber olabileceği ayrıca sonraki çalışmalar açısından da onlara katkıda bulunacağı söylenebilir.

Türkiye'deki literatür incelendiğinde, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında yapılan çalışmaların incelenmesine yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir. Çarkıt (2019a, 2019b) mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında Türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin araştırma eğilimlerini incelemiştir. Gönültaş (2021) ise Türkiye'de lise öğrencilerine yönelik mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında yapılan deneysel çalışmaları incelemiştir. Görüldüğü üzere Türkiye'deki mesleki rehberlik

ve kariyer danışmanlığı alanındaki araştırma eğilimlerini inceleyen çalışmalar olsa da deneysel çalışmaları inceleyen yalnızca bir çalışma bulunmaktadır. Bu çalışma da sadece lise öğrencileriyle yapılan çalışmaları incelemeye odaklanmıştır. Bu çalışmada farklı olarak yaş grubu ve çalışmaların yapıldığı alanlarda sınırlandırma yapılmadan mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı ile ilgili deneysel çalışmalarla birlikte durum çalışmaları da incelenmiştir. Literatürde, kariyer müdahaleleri ile ilgili Türkiye’de yapılan deneysel çalışmaların incelendiği araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu açıdan Türkiye’deki mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına ilişkin müdahale çalışmalarının durumunun ve araştırma eğilimlerinin belirli ölçütler doğrultusunda sistematik olarak belirlenmesinin, alana ve yapılacak müdahale çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili on yıllık süreçte yapılan çalışmaların araştırma eğilimleri konusunda bakış açısı sağlamaya odaklanmıştır. Bu doğrultuda 2012-2021 yılları arasında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahalelerine (bireyle psikolojik danışma, grupla psikolojik danışma, psikoeğitim, bireysel rehberlik ve grup rehberliği) ilişkin yapılan deneysel çalışmaların ve durum (vaka) çalışmalarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi” veri tabanında yer alan tezler ve “ULAKBİM” ulusal veri tabanında yer alan makaleler birlikte incelenmiştir. Çalışma grubu ve araştırmaların yapıldığı alanlarda bir sınırlandırma yapılmamış, kariyer müdahalelerine yönelik deneysel çalışmalar yanında durum (vaka) çalışmaları da incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahale çalışmalarının yayın türü, müdahale türü, araştırma deseni, çalışma grubu, oturum sayısı, oturum süresi, yıl, konu, temel alınan yaklaşım/model ve çalışmaların yapıldığı alana göre dağılımı nasıldır?
2. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahale çalışmalarında, yıl ile araştırılan konu arasında bir uyum (ilişki) var mıdır?
3. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahale çalışmalarında, yıl ile temel alınan yaklaşım/model arasında bir uyum (ilişki) var mıdır?
4. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahale çalışmalarında, temel alınan yaklaşım/model ile müdahale türü arasında bir uyum (ilişki) var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili 2012-2021 yılları arasında yapılan çalışmaların betimsel olarak incelenmesi amaçlandığı için nitel

yöntemlerden doküman inceleme kullanılmıştır. Döküman inceleme, basılı ya da elektronik yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesi ve yorumlanmasıyla bilgiye ulaşmayı ve anlam oluşturmayı sağlayan nitel bir yöntemdir (Bowen, 2009). Elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Bununla birlikte araştırma eğilimlerinin yıl ile araştırılan konu, yıl ile temel alınan yaklaşım/model ve temel alınan yaklaşım/model ile müdahale türü arasındaki ilişkiye göre incelenmesi amaçlandığı için de uyum analizinden yararlanılmıştır. Uyum analizi kategorik ya da sonradan kategorize edilerek iki yönlü tablo haline getirilen verilerin satır ve sütun değişkenleri arasındaki ilişkiyi açıklamaya çalışan bir tekniktir (Başpınar & Mendes, 2000).

Örneklem

Araştırmada, 2012-2021 yılları arasında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi ve ULAKBİM ulusal veri tabanlarında yer alan deneysel çalışmalar ve durum çalışmaları araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma kapsamında, çalışma grubu ve araştırmaların yapıldığı alanda sınırlandırma yapılmamıştır. Veri tabanlarında “kariyer”, “kariyer danışmanlığı”, “psikoeğitim”, “bireyle psikolojik danışma”, “grupla psikolojik danışma”, “bireysel rehberlik”, “grup rehberliği”, “vaka analizi” ve “mesleki rehberlik” anahtar kelimeleriyle tarama yapılarak, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili araştırma örneklemine dahil edilebilecek 18 doktora tezi, 15 yüksek lisans tezi ve 12 makale belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada yer alan tez ve makalelerin değerlendirilebilmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan “Araştırma İnceleme Formu” kullanılmıştır. Araştırma İnceleme Formu; yayın türü, müdahale türü, araştırma deseni, çalışma grubu, oturum sayısı, oturum süresi, yıl, konu, temel alınan yaklaşım/model ve çalışmaların yapıldığı alan olmak üzere 10 bölümden oluşmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, metinlerin ya da diğer anlamlı materyallerin içeriğinden anlamlı çıkarımlar yapmayı mümkün kılan güvenilir ve geçerli bir bilimsel yöntemdir (Krippendorff, 2004). İçerik analizi, verilerin sayısallaştırmasına ve genel olarak frekans ve yüzdelerle yorumlanmasına dayanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırma kapsamında elde edilen veriler temalar doğrultusunda kodlanarak frekans ve yüzdelerle yorumlanmıştır. Yıl ile araştırılan konu, yıl ile temel alınan yaklaşım/model ve temel alınan yaklaşım ile müdahale türü arasındaki ilişkileri incelemek için de uyum analizi yapılmıştır. Uyum analizi, en az iki yönlü tablolaştırılmış kategorik haldeki satır ve sütun değişkenleri arasındaki ilişkinin ve bu ilişkinin düzeyinin incelenmesini sağlayan ki-kare testine dayalı bir tekniktir (Bartholomew vd., 2008). Araştırmanın analizlerinde SPSS 21 paket programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Yayın türü, müdahale türü, araştırma deseni, çalışma grubu, oturum sayısı ve oturum süresine ilişkin betimsel istatistikler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yayın Türü, Müdahale Türü, Araştırma Deseni, Çalışma Grubu, Oturum Sayısı ve Süresine İlişkin Betimsel İstatistikler

	f	%
Yayın Türü		
Yüksek Lisans Tezi	15	33.3
Doktora	18	40
Makale	12	26.7
Toplam	45	100
Müdahale Türü		
Bireyle Psikolojik Danışma	2	4.4
Grupla Psikolojik Danışma	5	11.1
Psikoeğitim	25	55.6
Grup Rehberliği	13	28.9
Toplam	45	100
Araştırma Deseni		
Zayıf Deneysel	6	13.3
Yarı Deneysel	22	48.9
Gerçek Deneysel	15	33.3
Durum Çalışması	2	4.4
Toplam	45	100
Çalışma Grubu		
İlkokul	2	4.4
Ortaokul	10	22.2
Lise	10	22.2
Üniversite	21	46.7
Çalışan	2	4.4
Toplam	45	100
Oturum Sayısı		
<5	2	4.4
5-8	28	62.2
9-12	15	33.3
Toplam	45	100
Oturum Süresi		
30-60 Dakika	14	31.1
65-90 Dakika	25	55.6
95-120 Dakika	2	4.4
Oturum Süresi Belirtilmeyen	4	8.9
Toplam	45	100

Tablo 1’e göre kariyer müdahalelerine yönelik yapılan çalışmalardan 15’i (%33.3) yüksek lisans tezi, 18’i (%40) doktora tezi ve 12’si (%26.7) ise makaledir. Çalışmalar, yayın türüne göre incelendiğinde, çoğunluğunun doktora ve yüksek lisans tezlerinden oluştuğu görülmektedir. Çalışmalar uygulanan müdahale türüne göre sınıflandırıldığında, 2’sinin (%4.4) bireyle psikolojik danışma, 5’inin (%11.1) grupla psikolojik danışma, 25’inin (%55.6) psikoeğitim, 13’ünün de (%28.9) grup rehberliği olduğu gözlenmiştir. Kariyer

müdahalelerinde en fazla psikoeğitim en az ise bireyle psikolojik danışma müdahale türü olarak kullanılmıştır. Çalışmaların araştırma desenleri incelendiğinde 6'sı (%13.3) zayıf deneysel desen, 22'sinin (%48.9) yarı deneysel desen, 15'inin (%33.3) gerçek deneysel desen ve 2'sinin (%4.4) ise durum çalışması olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre çalışmalarda en çok yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grupları incelendiğinde çalışmaların; 2'si (%4.4) ilkökul, 10'u (%22.2) ortaokul, 10'u (%22.2) lise, 21'i (%46.7) üniversite ve 2'si (%4.4) çalışanlarla yapılmıştır. Çalışma grubuna yönelik elde edilen sonuca göre çalışmaların büyük çoğunluğu üniversite kademesinde yapılmıştır. Oturum sayısına göre yapılan sınıflandırmada kariyer müdahalelerinin 2'si (%4.4) 5 oturumdan az, 28'i (%62.2) 5-8 oturum arasında, 15'i ise (%33.3) 9-12 oturum arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oturum süresi incelendiğinde müdahalelerin 14'ü (%31.1) 30-60 dakika arasında, 25'inin (%55.6) 65-90 dakika arasında, 2'sinin (%4.4) 95-120 dakika arasında olduğu ve 4'ünde (%8.9) ise oturum süresinin belirtilmediği görülmektedir. Çalışmaların yıllara göre dağılımı tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Yıllara Göre Çalışmaların Dağılımı

Yıl	f	%
2012	-	-
2013	2	4.4
2014	6	13.3
2015	1	2.2
2016	5	11.1
2017	3	6.7
2018	7	15.6
2019	4	8.9
2020	11	24.4
2021	6	13.3
Toplam	45	100

Tablo 2'de yıllara göre kariyer müdahalelerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, 2013 yılında 2 (%4.4), 2014 yılında 6 (%13.3), 2015 yılında 1 (%2.2), 2016 yılında 5 (%11.1), 2017 yılında 3 (%6.7), 2018 yılında 7 (%15.6), 2019 yılında 4 (%8.9), 2020 yılında 11 (%24.4) ve 2021 yılında 6 (%13.3) çalışma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre en fazla 2020 ve 2018 yıllarında çalışmanın yapıldığı, 2012 yılında ise herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Çalışmaların konularına göre dağılımı tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaların Konularına Göre Dağılımı

	f	%		f	%
Performans Kaygısı	1	1.6	Sınav kaygısı	5	7.8
Okul Tükenmişliği	4	6.3	Güçlü yönler	1	1.6
Kariyer Farkındalığı	2	3.1	Kariyer stresi	1	1.6
Akademik Erteleme	1	1.6	Umut	1	1.6
Akademik başarı	1	1.6	Gelecek beklentisi	1	1.6
Kariyer uyumu	7	10.9	Kontrol odağı	1	1.6
İş doyumu	1	1.6	Liderlik	1	1.6
Mesleki tükenmişlik	2	3.1	Mesleki sonuç beklentisi	2	3.1
Kariyer kararı	17	26.6	Yaşam amaçları	1	1.6

Kariyer iyimserliği	2	3.1	Kariyer ve yetenek öz yetkinliği	1	1.6
İşle bütünleşme	1	1.6	Mesleki yetkinlik	1	1.6
Kariyer olgunluğu	1	1.6	Kariyer keşfi	1	1.6
Kariyer planlama	4	6.3	Kariyer araştırma	1	1.6
Kariyer gelişimi	2	3.1	Toplam	64	100

Tablo 3'e göre kariyer müdahalelerinde en fazla kariyer kararı (%26.6) konusunda çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Bununla birlikte kariyer uyumu (%10.9), sınav kaygısı (%7.8), kariyer planlama (%6.3) ve okul tükenmişliğinin (%6.3) de en fazla çalışılan konulardan olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kariyer müdahalelerinde temel alınan yaklaşım ve modele göre çalışmaların dağılımı tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Kariyer Müdahalelerinde Temel Alınan Yaklaşım ve Modele Göre Çalışmaların Dağılımı

Yaklaşım/Model	f	%
Bilişsel Davranışçı Yaklaşım	12	26.7
Çözüm Odaklı Yaklaşım	1	2.2
Yaşam Boyu-Yaşam Alanı Kuramı	3	6.7
Kariyer Yapılandırma Kuramı	7	15.6
Pozitif Psikoloji Yaklaşımı	2	4.4
Bilgiyi İşleme Kuramı	2	4.4
Maslach Tükenmişlik Modeli	1	2.2
Sosyal Bilişsel Yaklaşım	8	17.8
Birey Merkezli Yaklaşım	1	2.2
Farkındalık Temelli Yaklaşım	1	2.2
Umut Odaklı Kariyer Gelişim Modeli	1	2.2
Karar Güçlükleri Taksonomisi	1	2.2
Öyküsel Yaklaşım	1	2.2
Kariyer Teker Modeli	1	2.2
Kariyer Yelkenlisi Modeli	2	4.4
Kaos Kuramı	1	2.2
Toplam	45	100

Tablo 4'de kariyer müdahalelerinde temel alınan yaklaşım ve modeller incelendiğinde en fazla bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanıldığı görülmüştür. Bilişsel davranışçı yaklaşımın (%26.7) yanında sırasıyla sosyal bilişsel yaklaşım (%17.8) ve kariyer yapılandırma kuramı (%15.6) en fazla kullanılanlar arasındadır. Çalışma grubu ve oturum sayına göre dağılım tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Çalışma Grubu ve Oturum Sayısına Göre Dağılım

Çalışma Grubu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Çalışan	Toplam
Oturum sayısı						
<5	-	-	-	1	1	2
5-8	1	7	3	17	-	28
9-12	1	3	7	3	1	15
Toplam	2	10	10	21	2	45

Tablo 5’de kariyer müdahalelerine ilişkin çalışmalar çalışma grubu ve oturum sayısına göre sınıflandırıldığında ilkökul kademesinde yapılan çalışmaların 1’i (%50) 5-8 oturum arasında, 1’i (%50) 9-12 oturum arasında; ortaokul kademesinde yapılan çalışmaların 7’si (%70) 5-8 oturum arasında, 3’ü (%30) 9-12 oturum arasında; lise kademesinde yapılan çalışmaların 3’ü (%30) 5-8 oturum arasında, 7’si (%70) 9-12 oturum arasında; üniversite kademesinde yapılan çalışmaların 1’i (%4.8) 5 oturumdan az, 17’si (%81) 5-8 oturum arasında ve 3’ü (%14.2) 9-12 oturum arasında; çalışanlarla yapılan 1 (%50) çalışma 5 oturumdan az, 1 (%50) çalışma da 9-12 oturum arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu ve oturum sayısına göre dağılım tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Çalışma Grubu ve Oturum Süresine Göre Dağılım

Çalışma Grubu	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	Çalışan	Toplam
Oturum Süresi						
30-60 dakika	1	4	5	3	1	14
65-90 dakika	1	5	5	13	1	25
95-120 dakika	-	-	-	2	-	2
Süre	-	1	-	3	-	4
Belirtilmeyen						
Toplam	2	10	10	21	2	45

Tablo 6’da çalışma grubuna göre oturum süreleri sınıflandırıldığında ilkökul kademesinde yapılan çalışmaların 1’inin (%50) 30-60 dakika arasında, 1’inin (%50) 65-90 dakika arasında; ortaokul kademesinde yapılan çalışmaların 4’ünün (%40) 30-60 dakika arasında, 5’inin (%50) 65-90 dakika arasında; lise kademesinde yapılan çalışmaların 5’inin (%50) 30-60 dakika arasında 5’inin (%50) de 65-90 dakika arasında; üniversite kademesinde yapılan çalışmaların 3’ünün (%14.3) 30-60 dakika arasında, 13’ünün (%61.9) 65-90 dakika arasında, 2’sinin (%9.5) 95-120 dakika arasında; çalışanlarla yapılanların ise 1’inin (%50) 30-60 dakika arasında, 1’inin (%50) de 65-90 dakika arasında olduğu gözlenmiştir. Ortaokul kademesinde yapılan 1 (%10) çalışmada ve üniversite kademesindeki 3 (%14.3) çalışmada ise süre belirtilmemiştir. Çalışmaların yapıldığı alana göre dağılımı tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Çalışmaların Yapıldığı Alana Göre Dağılımı

Çalışmaların Yapıldığı Alan	f	%
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	38	84.4
Hemşirelik	3	6.7
Eğitim Programları ve Öğretimi	2	4.4
İnsan Kaynakları	1	2.2
Psikoloji	1	2.2
Toplam	45	100

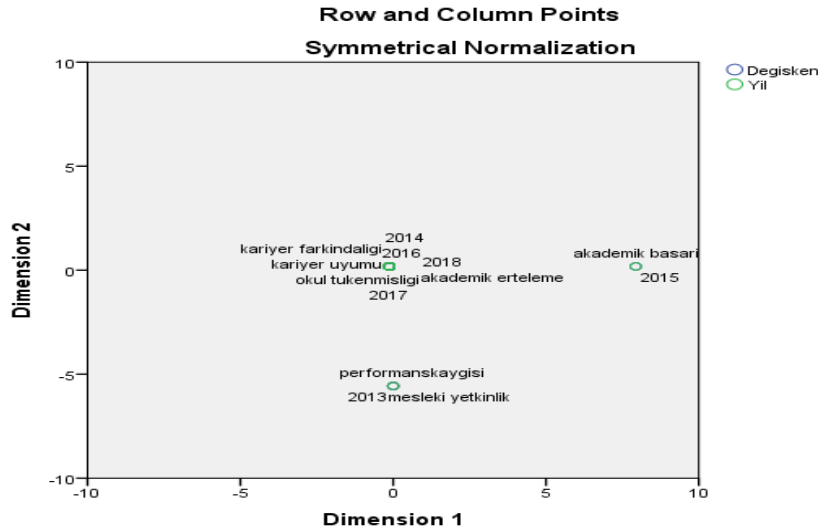
Tablo 7’de kariyer müdahalelerine ilişkin çalışmaların yapıldığı alanlar incelendiğinde rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında 38 (%84.4), hemşirelik bölümünde 3 (%6.7), eğitim programları ve öğretimi alanında 2 (%4.4), insan kaynakları alanında 1 (%2.2) ve psikoloji alanında 1 (%2.2) çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Buna göre kariyer müdahalelerine ilişkin yapılan çalışmalarının en fazla rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yapıldığı söylenebilir. Kariyer müdahalelerine ilişkin yapılan çalışmalarda yıl ile

araştırılan konu arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan uyum analizi sonucu elde edilen boyutlara ve inertia değerlerine tablo 8’de yer verilmiştir.

Tablo 8. Yıl ile Araştırılan Konu Arasındaki İlişkiye Yönelik Uyum Analizi Sonuçları

Boyut	Tekil Değer	Inertia	χ^2	p	Açıklanan Inertia	
					Açıklanan	Toplamalı
1	1,000	1,000	256,231	,414	,250	,250
2	1,000	1,000			,250	,500
3	,746	,556			,139	,638
4	,656	,431			,108	,746
5	,596	,355			,089	,835
6	,563	,316			,079	,914
7	,484	,234			,059	,972
8	,334	,112			,028	1,000
Toplam		4,004			1,000	1,000

Tablo 8’de görüldüğü gibi inertia’nın 0’dan farklı olup olmadığını belirlemek için yapılan ki-kare testi sonucuna göre inertia’nın 0’dan farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2_{(234)}=256.231$, $p>.05$). Bu sonuca göre yıl ve konu arasında bir uyum olmadığı; satır ve sütunların birbirinden bağımsız olduğu görülmektedir.



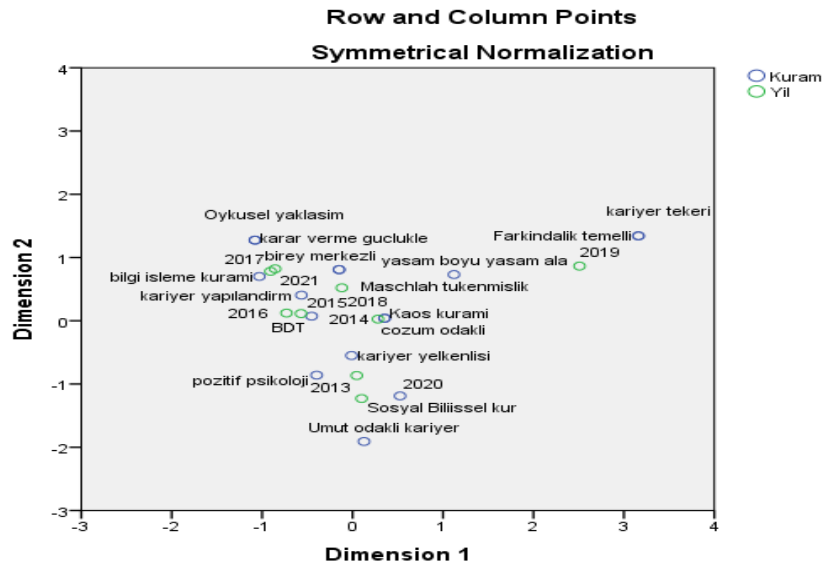
Şekil 1. Yıl ve Konu Değişkenlerine Ait Noktaların Gösterimi

Şekil 1’de yıl ve çalışılan konu değişkenlerini belirten tüm noktaların birbirine yakın olduğu görülmektedir. Noktaların birbirine yakın olması ve ayrışmaması nedeniyle de yıl ve çalışılan konu arasında boyutlandırmanın yapılamayacağı söylenebilir. Kariyer müdahalelerine ilişkin yapılan çalışmalarda yıl ile temel alınan yaklaşım/model arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan uyum analizi sonucu elde edilen boyutlara ve inertia değerlerine tablo 9’da yer verilmiştir.

Tablo 9. Yıl ile Temel Alınan Yaklaşım/Model Arasındaki İlişkiye Yönelik Uyum Analizi Sonuçları

Boyut	Tekil Değer	Inertia	χ^2	p	Açıklanan Inertia	
					Açıklanan	Toplamalı
1	,794	,630	106,471	,992	,266	,266
2	,644	,415			,175	,442
3	,633	,401			,169	,611
4	,618	,382			,161	,772
5	,593	,351			,148	,921
6	,355	,126			,053	,974
7	,225	,051			,021	,996
8	,103	,011			,004	1,000
Toplam		2,366			1,000	1,000

Tablo 9’da yıl ile temel alınan yaklaşım/model arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan ki-kare testi sonucunda inertia değerinin 0’den farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2_{(135)}=106.471$, $p>.05$). Bu sonuca göre yıl ile temel alınan yaklaşım/model arasında bir uyumun olmadığı söylenebilir.



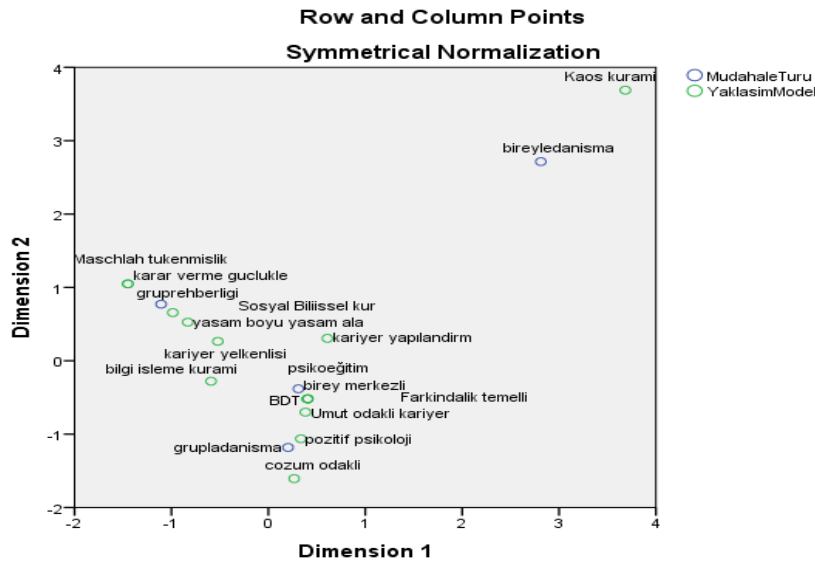
Şekil 2. Yıl ve Temel Alınan Yaklaşım/Model Değişkenlerine Ait Noktaların Gösterimi

Şekil 2’de yıl ile temel alınan yaklaşım/model değişkenlerinin noktaları arasındaki ilişki incelendiğinde noktaların birbirine yakın olması nedeniyle herhangi bir boyutlandırma yapılamayacağı söylenebilir. Kariyer müdahalelerine ilişkin yapılan çalışmalarda temel alınan yaklaşım/model ile müdahale türü arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan uyum analizi sonucu elde edilen boyutlara ve inertia değerlerine tablo 10’da yer verilmiştir.

Tablo 10. Temel Alınan Yaklaşım/Model ile Müdahale Türü Arasındaki İlişkiye Yönelik Uyum Analizi Sonuçları

Boyut	Tekil Değer	Inertia	χ^2	p	Açıklanan Inertia	
					Açıklanan	Toplamalı
1	,763	,583	66,514	,860	,394	,394
2	,736	,541			,366	,761
3	,595	,354			,239	1,000
Toplam		1,478			1,000	1,000

Tablo 10’da temel alınan yaklaşım/modele göre müdahale türü arasındaki ilişki belirlemek amacıyla yapılan ki kare testi sonucunda inertia değerinin 0’dan farklı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($\chi^2_{(45)}=66.514$, $p>.05$). Bu sonuca göre temel alınan yaklaşım/model ile müdahale türü arasında bir uyumun olmadığı görülmektedir.



Şekil 3. Temel Alınan Yaklaşım/Model ve Müdahale Türü Değişkenlerine Ait Noktaların Gösterimi

Şekil 3’de görüldüğü üzere yıl ile konu ve yıl ile kuram boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren şekil ve şekil dekine benzer şekilde temel alınan yaklaşım/modele ile müdahale türü boyutlarına ait noktaların birbirine oldukça yakın olduğu ve ayrışmanın olmadığı söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı ile ilgili yapılan bireyle psikolojik danışma, grupta psikolojik danışma, bireysel rehberlik, grup rehberliği ve psikoeğitim müdahalelerine yönelik tez ve makalelerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmalar; yıl, yayın türü, müdahale türü, araştırma deseni, çalışma grubu, oturum sayısı, oturum süresi, konu, temel alınan yaklaşım/model ve çalışmaların yapıldığı alana göre sınıflandırılmıştır.

Yıllara göre yapılan sınıflandırmada, 2012-2021 yılları arasında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili çalışmaların, en çok 2018 – 2021 yılları arasında

yapıldığı görülmektedir. Benzer şekilde Çarkıt (2019a, 2019b) 2002 – 2017 yılları arasında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında yapılan tez ve makalelerin araştırma eğilimlerini incelediği çalışmada 93 makaleden 6'sının deneysel ve 73'tezin yalnızca 9'unun deneysel araştırma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde 2018 yılı öncesinde mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanındaki deneysel çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu araştırma kapsamında incelenen tez ve makalelerde deneysel çalışmaların büyük bir çoğunluğunun 2017 yılından sonra yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu açıdan mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği söylenebilir. Son yıllarda görülen bu artışın önemli sebeplerinden biri de artan işsizlik oranları olabilir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2017 yılında genel işsizlik oranı %10.6 ve genç nüfus işsizlik oranı %19.2 (TUİK, 2018); 2021 yılında ise genel işsizlik oranı %12 ve genç işsizlik oranı da %22.6'dır (TUİK,2021). Görüldüğü üzere hem genel işsizlik hem de genç işsizlik oranlarında artış yaşanmıştır. Bununla birlikte işsizlik konusunda Covid -19 pandemisinin çalışma yaşamına ve istihdama olan olumsuz etkileri de göz önünde bulundurulmalıdır. Pandemi sürecinde salgının yayılmaması adına alınan önlemler, istihdamın azalması ve birçok sektörün küçülmek zorunda kalması dünya çapında milyonlarca insanın işini kaybetmesi bununla birlikte gelir kaybına uğramasına neden olmuştur (Bulut & Pınar, 2020). Ayrıca salgın, çalışanları olduğu kadar toplumun gelecekteki işgücü kaynağı olan üniversite öğrencilerini de olumsuz etkilemiştir (Güler, 2021). Kafes ve arkadaşları (2022) yaptıkları çalışmada Covid-19 salgını sonrasında ortaya çıkan belirsizlik halinin kariyer kaygısına neden olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda bireylerin kariyerleri konusunda yaşadıkları sorunların son yıllarda artış göstermesi nedeniyle mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerine daha fazla ihtiyaç duyulduğu ve alandaki uygulamaların da bu yönde artış gösterdiği söylenebilir.

Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili incelenen çalışmalar, müdahale türlerine göre sınıflandırıldığında çalışmaların, sırasıyla en çok psikoeğitim, grup rehberliği, grupla psikolojik danışma ve bireyle psikolojik danışma şeklinde yapıldığı ulaşılmıştır. Bu bulguya göre müdahale türlerinden en çok psikoeğitim ve grup rehberliğinin tercih edildiği görülmektedir. Psikoeğitim, bireylerin gelişimlerini desteklemek ve yaşamlarında karşılaşılabilecekleri sorunlara yönelik bilgi eksikliğini gidermek, farkındalık kazandırmak, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal beceriler kazandırmak amacıyla gerçekleştirilen bir grup müdahale türüdür (Corey vd., 2010). Çakır (2013) grup rehberliğinin de bir anlamda psikoeğitim amaçlı grup olduğunu belirtmiştir. Psikoeğitim müdahalesinin nihai amacı yaşam kariyer gelişimini desteklemektir. Bu açıdan performans kaygısı (Doğan, 2013), kariyer farkındalığı (Bostancı, 2014), kariyer kararı ve mesleki olgunluk (Gök, 2018), kariyer planlama (Kutsal 2018), kariyer gelişimi (Özkan, 2019), sınav kaygısı (Kral, 2019), okul tükenmişliği (Ulaş, 2018), kariyer uyumu ve kariyer yetenek öz yetkinliği (Turan, 2017), kariyer keşfi (Özaydın, 2021), mesleki yetkinlik (Seçer vd., 2013) ve gelecek beklentisi (Çelik, 2020) gibi birçok konuda uygulanabilmektedir. Psikolojik danışma müdahaleleri krize

yönelik müdahaleyle, psikoeğitim ve rehberlik müdahaleleri gelişim odaklıdır (Nazlı, 2011). Bu nedenle yaşam kariyer gelişiminin desteklenmesi, kariyer farkındalığının artırılması, yaşamın farklı dönemlerindeki kariyer sorunları ile baş etme, kariyer planlama ve karar verme becerilerinin kazandırılması gibi amaçlarla, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahalesi olarak psikoeğitim ve grup rehberliğinin daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Çalışma grubuna göre yapılan sınıflandırmada çalışmaların sırayla en çok üniversite, lise, ortaokul öğrencileri ile yapıldığı bununla birlikte en az ilkökul öğrencileri ve çalışanlarla yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahalelerinin en çok üniversite öğrencilerine uygulandığı görülmektedir. Yaşam boyu kariyer gelişimi açısından üniversite yılları keşfetme dönemine denk gelmektedir (Super, 1980). Keşfetme dönemi, gençlerin meslekleri daha iyi bir şekilde kavradığı, meslekler ile yeteneklerin ve kişisel özelliklerin ilişkilendirdiği, kariyer alternatiflerini seçtiği, çalışacağı işe karar verdiği, işe girme çabalarının olduğu ve bir işte çalışmaya başladığı bir dönemdir. Bununla birlikte bu aşamada kariyer hedeflerine ulaşmak amacıyla kariyer planlaması yapılmaktadır (Sharf, 2013). Eren ve Kaya (2020) üniversite öğrencilerinin kariyer planlamaya ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada katılımcıların kendilerine ait kişisel özellikleri, yeterlikleri ve meslekleri yeterince tanımadığını; kariyer planlamalarında kolay ve hızlı bir şekilde meslek edinme düşüncelerinin olduğunu ve bilinçli olarak kariyer planlaması yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu doğrultuda üniversite yıllarının geleceğe yönelik önemli kararların alındığı bir kariyer gelişim dönemi olması ayrıca iş yaşamına geçiş sürecinde öğrencilerin ihtiyacı olan kariyer planlama, iş arama ve işe başvurma becerilerinin kazandırılması amacıyla çalışmaların daha çok üniversite öğrencileri ile yapıldığı söylenebilir.

Araştırma desenine göre yapılan sınıflandırmada ise çalışmalarda daha çok yarı deneysel desenlerin kullanıldığı görülmektedir. Gerçek deneysel desenler, araştırmada yer alan deneklerin bağımsız değişkenin düzeylerine seçkisiz olarak atandığı çalışmalardır. Yarı deneysel desenlerde ise seçkisiz atama yapılmamaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2013). Yarı deneysel desenler, gerçek deneysel desenlerin kullanılmadığı durumlarda kullanılabilir. Deneysel çalışmalar daha çok fen bilimlerinde kullanılan bir araştırma yöntemi olsa da son zamanlarda sosyal bilimler alanında, özellikle de psikolojik araştırmalarda yaygın bir şekilde kullanılmaya başlamıştır (Altunışık vd., 2010). Cohen ve arkadaşları (2007) eğitim alanında yapılan deneysel çalışmaların büyük çoğunluğunun yarı deneysel araştırmalardan oluştuğunu belirtmiştir. Çalışma grubu açısından çalışmalar incelendiğinde de çalışmaların daha çok eğitim ortamlarında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanda yapılan deneysel çalışmalarda, gerçek bir deney ortamı koşulları sağlayan laboratuvar çalışmalarının aksine deney koşulları tam olarak kontrol edilemediğinden esnek olmaktadır (Erkuş, 2021). Bu noktada yapılan deneyler, yarı deneysel çalışmaların temelini oluşturmaktadır (Cohen vd., 2007). Araştırma desenine göre çalışmalarda daha çok yarı deneysel desen kullanılmasının çeşitli sebepleri olabilir. Bunlardan biri deneysel

çalışmalarda deneklerin seçkisiz olarak seçimi ile deney ve kontrol gruplarına atanmasında yaşanan zorluklar olabilir. Torgerson ve Torgerson (2017) küçük gruplarda seçkisiz atama yapmanın pek mümkün olmadığını bununla birlikte atama yapılmaya çalışılsa bile deney ve kontrol grupları arasında farklılıkların olabileceğini diğer bir ifadeyle denkliğin tam olarak sağlanamayabileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Büyüköztürk ve arkadaşları (2013) da deneysel çalışmalarda küçük gruplarla çalışmanın seçkisizlik konusunda çok işe yaramadığını bununla birlikte örneklem büyüklüğü açısından kesin bir kural olmasa da 30-40 kişilik gruplarla çalışmanın bu konuda daha çok avantaj sağlayacağını belirtmişlerdir. Çalışmalar katılımcı sayısı açısından incelendiğinde grupların en fazla 12 kişiden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Gruplardaki denek sayısının az olmasının gerçek deneysel koşulların sağlanmasındaki “seçkisizlik” koşulu açısından bir dezavantaj olduğu söylenebilir. Bir diğer neden de denek kaybı ile ilişkili olabilir. Campbell (1969) denek kaybının, deney ve kontrol grupları arasında farklılık oluşturabileceği için gerçek deneysel araştırmalarda bu durumun sorun oluşturacağını belirtmiştir. Deneysel araştırmalarda katılımcıların herhangi bir sebeple çalışmaya katılmaktan vazgeçmesi ya da müdahalelerin başlamasından bir süre sonra ayrılmasıyla deney ve kontrol grupları arasında oluşan farklılık gerçek deneysel koşulları olumsuz etkileyebilir. Bu açıdan çalışma gruplarına denek seçiminde seçkisiz atamanın yapılmasında yaşanabilecek ya da yaşanan bu gibi zorluklar nedeniyle araştırmaların daha çok yarı deneysel desen kullanılarak gerçekleştirildiği söylenebilir.

Oturum sayısı ve süresi incelendiğinde, çalışmaların sırasıyla en çok 5-8 oturum ve 9-12 oturum arasında yapıldığı bununla birlikte oturum süresinin daha çok 65-90 dakika arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirtaş-Zorbaz ve arkadaşları (2016) da grup çalışmalarını incelediği araştırmasında çalışmaların %87.2’sinin 8-12 oturum arasında olduğunu ve oturum süresinin de daha çok 90 dakika ve altında planlandığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Gönültaş (2020) lise öğrencilerine yönelik mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı alanında yapılan deneysel çalışmalarda, oturum süresinin daha çok 90 dakikanın altında olduğunu ve oturum sayısının ise daha çok 8-10 oturum arasında değiştiğini belirtmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular bu sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Öncelikli olarak grup çalışmalarında grup büyüklüğü ve oturumların süresi, grup dinamiklerini etkileyebilmektedir. Büyük gruplarda her üye yeteri kadar sürece katılamayabilmekte ve üyelerin ihtiyaçları göz ardı edilebilmektedir. Küçük gruplarda ise üyeler kendilerini daha fazla konuşmak için baskı altında hissedebilmekte bununla birlikte üye sayısının az olması, üyelerin farklı bakış açılarını kazanmalarını da engelleyebilmektedir (Chen & Rybak, 2018). Carrol ve Wiggins (2008) grupta en çok 12 üye olabileceğini ve 7-8 üyenin ideal bir terapötik etkileşim için yeterli olduğunu belirtmiştir. Corey ve arkadaşlarına (2010) göre çocuklarla yapılan çalışmalarda grubun 3 ile 4 üyeden, ergenlerle yapılanlarda 6 ile 8 üyeden ve yetişkinlerle yapılan çalışmalarda yaklaşık olarak 12 üyeden oluşması yeterlidir. Oturum süresinin belirlenmesinde ise katılımcıların yaşı önemli bir değişkendir. Chen ve Rybak (2018) çocukların dikkatinin kolaylıkla dağılabileceğinden çocuklarla yapılan uygulamalarda oturum süresinin yaklaşık olarak 30-45 dakika arasında olmasının ideal

olduğunu belirtmiştir. Ergenlerle yapılan grup çalışmalarında ise oturum süresi yaklaşık olarak 45-60 dakika arasında değişmektedir (Güçray vd., 2009). Yetişkinlerle yapılan çalışmalarda ise grup süresi 90 ile 120 dakika arasındadır (Chen & Rybak, 2018). Çalışmaların daha çok üniversite, lise ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerle yapılması ve bu dönemlerdeki bireylerin gelişimsel özellikleri nedeniyle, uygulanan müdahalelerin oturum süresi olarak daha çok 5-8 oturum arasında ve süre olarak da 65-90 dakika arasında tercih edildiği söylenebilir.

Çalışmalarda temel alınan yaklaşım ve modeller incelendiğinde sırasıyla en çok bilişsel davranışçı yaklaşım, sosyal bilişsel yaklaşım ve kariyer yapılandırma kuramının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel davranışçı ve sosyal bilişsel yaklaşımların daha çok kullanılmasının nedeni, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili incelenen çalışmaların %55.6'sında müdahale türü olarak psikoeğitimin kullanılması etkili olmuş olabilir. Güçray ve diğerleri (2009), psikoeğitimin genellikle okul ortamında bilişsel ve davranışsal konularda kullanıldığını belirtmişlerdir. Uygulanan müdahalelerde postmodern kariyer kuramlarından kariyer yapılandırma yaklaşımı da sıkça kullanılmaktadır. Geleneksel kariyer yaklaşımların temel aldığı mantıksal pozitivizmin etkisiyle nicel ölçme araçlarından alınan puanlara dayalı olarak mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetlerinin yürütülmesi mesleklerin, işlerin ve şartların değişkenlik gösterdiği bir çalışma yaşamında yetersiz kalmaktadır. Post-pozitivist bilimsel yaklaşım nesnel gerçeklik anlayışı yerine gerçekliğin toplumsal olarak inşa edildiğini ileri sürmekte ayrıca nicel verilere dayalı ölçme değerlendirmeden çok insanların yaşantılarına yükledikleri anlamı yorumlamaya ve incelemeye önem vermektedir (Altunışık vd., 2010). Post-pozitivizme dayalı postmodern kariyer yaklaşımları da kariyerin birey için anlamını sorgulamakta, bireyin kendi hikayesine ve kariyerine yüklediği anlama dayalı olarak kariyerini inşa etmesi için ona destek olmayı amaçlamaktadır (Savickas, 2011). Savickas (2006) günümüzdeki hızlı değişimlerin iş yaşamında belirsizliklere yol açtığını bunun sonucu olarak geleneksel kariyer kuramlarının bu belirsizlikler karşısında iş dünyasının ve çalışanların ihtiyaçlarına yetersiz kaldığını belirtmiştir. Uygulanan kariyer müdahalelerinde, post-modern yaklaşımların sıklıkla kullanılması mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığında yaşanan bu paradigma değişiminin doğal bir sonucu olarak düşünülebilir.

Çalışmaların konulara göre dağılımı incelendiğinde, en çok çalışılan kavramlar kariyer kararıdır. Çalışmaların genellikle üniversite öğrencileri ve onların kariyer ihtiyaçları doğrultusunda yapılmasından dolayı kariyer kararı kavramının sıklıkla çalışıldığı söylenebilir. Doyle (2011) üniversite öğrencilerine sağlanan kariyer hizmetlerinin kariyer kararı ve bireyin bu dönem içerisindeki kariyer gelişim ihtiyaçları konusunda olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte bu dönemde bireyin başarılı bir şekilde gelişim görevlerini yerine getirebilmesi kariyer planı yapabilmesine, meslekleri araştırmaya yönelik motivasyonuna, karar verme adımlarını uygulayabilmesine ve iş dünyası hakkında bilgi edinmesine bağlıdır (Super, 1975). Yusupu (2015) yapmış olduğu çalışmada üniversite 3.sınıf öğrencilerinin kariyer kararsızlığının 2.sınıf ve 4.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu

sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte 2.sınıf öğrencilerinin mesleğe yeni girmesi nedeniyle 3.sınıf öğrencilerine göre daha kararlı olabileceğini; 3.sınıfların kendini tanımaya başlaması ve mezuniyetin yaklaşmasından dolayı yaşadıkları kaygı sonucunda daha kararsız olabileceklerini ayrıca 4.sınıfların da mezuniyet aşamasında olmasından dolayı 3.sınıflara göre kesin kararlar verebileceğinden kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Aktaş ve Şahin (2019) yaptıkları çalışmada üniversite 2.sınıf ve 3.sınıf öğrencilerinin kariyer kararsızlığının 1.sınıf öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara göre kariyer kararsızlığının üniversite öğrencilerinde kariyer problemi olarak yaşandığı ve mezuniyetin yaklaşmasıyla yaşanabilecek gelecek kaygısının kariyer kararsızlığını artırdığı söylenebilir. Mutlu ve arkadaşları (2019) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının kariyer kararsızlığını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin mezuniyetten sonra ne yapacakları konusunda kararsızlık yaşadıkları, iş ve lisansüstü eğitim seçenekleri konusunda kararsız oldukları ve bu konuda destek aradıkları sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin kariyer kararsızlığı problemi yaşaması ve üniversite yıllarında gelecek için önemli kararlar alınmasından dolayı daha kariyer kararı konusunda daha fazla çalışma yapılmış olabilir.

Çalışmaların yapıldığı alana göre dağılımı incelendiğinde ise mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahalelerine ilişkin çalışmalar en çok rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetleri gençlerin liseden sonra doğru meslekleri seçmesine yardım etmek amacıyla mesleki rehberlik faaliyetleriyle ortaya çıkmış (Kuzgun, 2006) ve çağdaş eğitim anlayışının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Karataş & Baltacı, 2013). Bu hizmetler bireylerin akademik, sosyal, duygusal ve mesleki açıdan gelişimlerini desteklemek amacıyla öğrenciyi tanıma, bilgi verme, psikolojik danışma, yerleştirme ve izleme faaliyetlerini kapsamaktadır (Kuzgun, 2008). Bu açıdan rehberlik ve psikolojik danışmanlığın önemli çalışma alanlarından birini de kuşkusuz ki eğitim oluşturmaktadır. Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili çalışmaların daha çok öğrencilere yönelik yapıldığı görülmektedir. Bu durumun ışığında çalışmaların daha çok okullarda ve öğrencilere yönelik yapılmasından dolayı rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında daha fazla çalışma yapıldığı söylenebilir.

Sonuç olarak 2012-2021 yılları arasında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili yapılan çalışmaların 2018 ile 2021 yılları arasında artış gösterdiği görülmektedir. Çalışmalarda genel anlamda; müdahale türü olarak psikoeğitim uygulandığı, üniversite öğrencileri ile çalışıldığı, araştırma deseni olarak yarı deneysel desenin kullanıldığı, oturum sayısının 5-8 oturum arasında değiştiği, oturum süresinin 65-90 dakika arasında olduğu bununla birlikte çalışmalarda kuramsal temel olarak bilişsel yaklaşımların ele alındığı ve kariyer kararının çalışıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmalar, daha çok rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında yapılmıştır. Özetle, Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili çalışmaların son yıllarda artış göstermesi iş dünyasındaki hızlı değişimler karşısında gençlerin artan kariyer sorunlarına yanıt olarak değerlendirilebilir. Çalışmalarda müdahale türü olarak bilişsel, duyuşsal ve davranışsal

beceriler kazandırmayı amaçlayan psikoeğitimin ön plana çıkması ve bilişsel yaklaşımların kullanılması, çalışmaların daha çok üniversite öğrencilerinin kariyer kararı konusunda yapılmasıyla ilişkili olabilir. Çalışmalardaki oturum sayısı ve süresinin araştırmacılar tarafından bireylerin gelişimsel özelliklerine uygun olarak planlandığı söylenebilir. Araştırma deseni olarak gerçek deneysel koşulların sağlanmasındaki güçlükler nedeniyle araştırmacılar, daha çok yarı deneysel desenleri tercih etmiş olabilirler. Buna ek olarak çalışmaların daha çok eğitim alanında öğrencilere yönelik yapılması nedeniyle rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanında daha fazla çalışma yapıldığı belirtilebilir.

Öneriler

Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahalesinin uygulandığı çalışmalarda son yıllarda artış olsa da sınırlı olduğu görülmektedir. Seçer ve diğerleri (2014), 2007-2011 yılları arasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki araştırma eğilimlerini inceledikleri çalışmada yapılan çalışmaların %82.8'inin deneysel olmadığını belirtmişlerdir. Orta yetişkinlik ve ileri yetişkinlikteki bireylerin ve özel gereksinimli bireylerin yaşadıkları ya da yaşayabilecekleri kariyer sorunlarına, kariyer planlamasına ve kariyer gelişiminin desteklenmesine yönelik müdahaleye dayalı bir çalışma yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü'nün (OECD) Amerika Birleşik Devletleri, Yeni Zelanda, İtalya, Almanya, Fransa ve Şili'de kariyer danışmanlığı hizmetleri konusunda yapmış olduğu ankete (Survey of Career Guidance for Adults) göre; yetişkinler en çok iş arama, iş değiştirme, şirket içi ilerleme, eğitim ve çalışma seçenekleri hakkında bilgi almak amacıyla kariyer danışmanlığı hizmetlerine başvurmaktadır. Bireylerin istihdam durumları da kariyer danışmanlığı hizmetlerine başvurma nedenlerini farklılaştırmaktadır. İşsizlerin %72'si iş arama; emeklilik veya başka nedenlerle aktif olarak çalışmayanların %39'u iş arama ve %29'u bir eğitim seçenekleri konusunda bilgi alma ve tüm çalışanların da %37'si mevcut işlerinde ilerleme, %33'ü ise işini değiştirme amacıyla kariyer danışmanlığı hizmetlerine başvurmuştur (OECD, 2021). Çalışanların kariyerlerinde yaşayabileceği sorunlardan bazıları, işsizlik, kariyer şoku, tükenmişlik, işten doyum alamama, işi bırakma, iş-aile yaşamı dengesinin kurulabilmesi, kariyer kararsızlığı, kariyer planlama, cam tavan sendromu, ay ışığı sorunu, çift kariyerlilik, kariyer platosu, çalışma performansının sürdürülebilmesi ve stres olarak özetlenebilir (Aktaş, 2015; Atalay, 2021). İleri yetişkinlik döneminde ortaya çıkan kariyer gelişim ihtiyaçları; emeklilik sürecine psikolojik olarak hazırlanma, emeklilikle birlikte değişen yaşam rollerine uyumun sağlanması ve serbest zamanın değerlendirilmesidir (Sharf, 2013). Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin kişisel ve sosyal uyumlarını desteklemek için öz farkındalığın artırılması, çalışma yaşamına uyum sağlamları için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması, meslek seçimi, karar verme ve kariyer planlaması konularında mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahalelerinden yararlanılmalıdır (Zunker, 2006). Bu açıdan, mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili belirtilen konularda çalışmaların yaşam boyu kariyer gelişimi bakış açısıyla tüm yaşam dönemlerini kapsayacak şekilde artırılması önemli görülmektedir. Bu

araştırma 2012-2021 yılları arasında Yükseköğretim Ulusal Tez Merkezi ve ULAKBİM ulusal veri tabanlarında yayınlanan tez ve makalelerle sınırlıdır. Daha sonra yapılacak çalışmalarda yurtdışındaki mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı müdahaleleri ile ilgili olan çalışmalar incelenerek kapsam genişletilebilir ve karşılaştırmaya yönelik çalışmalar da yapılabilir.

Kaynakça

- Aktaş, E. & Şahin, C. (2019, Ekim). *Üniversite öğrencilerinin kariyer sürecinde yaşadıkları kariyer kararsızlığının incelenmesi*. 21. Uluslararası Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Kongresi: Antalya.
- Aktaş, K. (2015). Genel Anlamda Kariyer ve Kariyer Sorunları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 1, 26-36.
- Al-Shraifin, A., Mustafa, M. B., & Tushtoosh, R. (2014). The effectiveness of career counseling services and career future anxiety and their relationship among high school students in Jordan. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(3), 474-490. <https://doi.org/10.53543/jeps.vol8iss3pp474-490>
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya Yayıncılık.
- Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. G. (2009). *Essential Elements of Career Counseling* (2nd Edition). Pearson.
- Atalay, E. (2021). Kariyer yönetimi ve güncel kariyer sorunları. S. Karabulut (Ed.), *Yönetim Strateji Organizasyon: Teoride ve Uygulamada* (s.381-395) içinde, Ankara: Gazi.
- Bacanlı, F. (2011). Özellik Faktör Uyumlu Kuramlar. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (s. 90-127) içinde. Ankara: PegemAkademi.
- Bartholomew, D. J., Steele, F., Moustaki, I., & Galbraith, J. I. (2008). *Analysis of multivariate social science data* (2nd Edition). Chapman & Hall: Florida. <https://doi.org/10.1201/b15114>
- Başpınar, E., & Mendes, M. (2000). İki yönlü tablolarda uyum analizinin kullanımı. *Tarım Bilimleri Dergisi*, 6(2), 98-106. https://doi.org/10.1501/Tarimbil_0000000957
- Bostancı, H. (2014). *Kariyer farkındalığı geliştirme amaçlı grup rehberliği programının 7.sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim düzeylerine olan etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRI0902027>
- Bulut, R., & Pınar, Ç. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde Türkiye’de istihdam ve işsizlik. *Oğuzhan Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 217-225.
- Büyükoztürk, Ş, Kılıç-Çakmak, E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma*

- yöntemleri (14. Baskı). Pegem Akademi.
- Campbell, D. T. (1969). Reforms as experiments. *American psychologist*, 24(4), 409. <https://doi.org/10.1037/h0027982>
- Carrol, M. R., & Wiggins, J. D. (2008). *Grupla psikolojik danışmanın öğeleri: Kavramlar, ilkeler ve Uygulamalar*. (Çev. Doğan, S.). PegemAkademi.
- Chen, C. P. (1998). Understanding career development: A convergence of perspectives. *Journal of Vocational Education and Training*, 50(3), 437-461. <https://doi.org/10.1080/13636829800200053>
- Chen, M., & Rybak, C. (2018). *Group leadership skills* (2nd Edition). SAGE.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2010). *Group process and practice* (8th Edition). Brooks/Cole.
- Çakır, S. G. (2013). Grup çeşitleri. A. Demir ve S. Koydemir (Ed.), *Grupla psikolojik danışma* (3.Baskı, s. 49-72) içinde. Pegem Akademi.
- Çarkıt, E. (2019a). Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yayınlanan makalelerin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 149-158. <https://doi.org/10.18506/anemon.520684>
- Çarkıt, E. (2019b). Kariyer psikolojik danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1503-1514. <https://doi.org/10.33206/mjss.493303>
- Çelik, M. B. (2020). *Bir mesleki grup rehberliği çalışmasının göç ile gelen öğrencilerin gelecek beklentileri ve kariyer karar verme sürecine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Demirtaş Zorbaz, S., Kızıldağ, S., & Voltan Acar, N. (2016). Türkiye’deki üniversitelerde lisansüstü düzeyde yapılan grup çalışmalarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1765-1784.
- Di Fabio, A. (2016). *Life Design and Career Counseling Innovative Outcomes*. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 35-48. <https://doi.org/10.1002/cdq.12039>
- Doğan, U. (2013). *Ergenlerde performans kaygısını yordayan değişkenlerin modellenmesi ve buna yönelik psikoeğitim programının işlevselliği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Doyle, E. (2011). Career development needs of low socio-economic status university students. *Australian Journal of Career Development*, 20(3), 56-65. <https://doi.org/10.1177/103841621102000309>

- Dugger, S. M. H. (2016). *Foundations of career counseling: A case-based approach*. Pearson.
- Erdener, M. A., Sezer, F., & Tezci, E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin problem alanlarının belirlenmesi (Bursa örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 303-320. <https://doi.org/10.17556/erziefd.304220>
- Eren, Ş. & Kaya, S. (2020). Üniversite öğrencilerinin kariyer planlaması. *Middle Black Sea Journal of Communication Studies*, 5(2), 96-107.
- Erkuş, A. (2021). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci* (7.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Gök, Ü. (2018). *Kariyer karar verme programının 8.sınıf öğrencilerinin kariyer karar verme güçlükleri ve mesleki olgunluk düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Gönültaş, O. (2021). Lise öğrencilerine yönelik kariyer danışmanlığı ve mesleki rehberlik alanında yapılan deneysel çalışmaların incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 233-244.
- Güçray, S. S., Çekici, F., & Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psikoeğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Güler, M. (2021). Pandemi sürecinin kariyer gelişimine etkileri. *Türk Dış Politikası ve Türk Boğazları*, 71-78.
- Hagmaier, T., Abele, A. E., & Goebel, K. (2018). How do career satisfaction and life satisfaction associate?. *Journal of Managerial Psychology*, 33(2), 142-160. <https://doi.org/10.1108/JMP-09-2017-0326>
- Henderson, K. M. (2009). *The effects of a cognitive information processing career intervention on the dysfunctional career thoughts, locus of control, and career decision self-efficacy of underprepared college students* (Unpublished doctoral dissertation). Kansas State University: Kansas.
- Heppner, M. J., & Heppner, P. P. (2004). Career Counseling. In C. Spielberger (Ed.). *Encyclopedia of Applied Psychology*. (pp. 303-305). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-12-657410-3/00544-4>
- Herbell, K., & Bustos-Chaves, K. (2014). Job satisfaction, calling, life satisfaction, and happiness among university faculty, staff, and administrators. *Epistimi, Capital University's Undergraduate Research Journal*.
- Herr, E. L. (2011). Career development and its practice: A historical perspective. *The Career Development Quarterly*, 49, 196-211. <https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2001.tb00562.x>
- Hershenson, D. B. (2009). Historical perspectives in career development theory. In I. Marini & M. Stebnicki (Eds.), *The professional counselor's desk reference* (pp. 411-420). New York: Springer.
- Hoyt, K. B., & Lester, J. L. (1995). *Learning to work: The National Career Development Association*

- Gallup survey*. Alexandria, VA: National Career Development Association.
- Kacur, M., & Atak, M. (2011). Üniversite öğrencilerinin sorun alanları ve sorunlarla başetme yolları: Erciyes Üniversitesi örneği. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(31), 273-297.
- Kafes, Y. A., Çiller, A., Altın, B., Avcı, A., Uyar, E., & Şakiroğlu, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemine ilişkin kaygılarının demografik değişkenler ve Covid-19 tanısı alma açısından karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 135-151. <https://doi.org/10.17755/esosder.877787>
- Karataş, Z., & Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin psikolojik danışman görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Kral, T. (2019). *Farkındalık temelli psiko eğitim programının ergenlerde sınav kaygısı yönetimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction its methodology* (2nd Edition.). Sage Publications.
- Kutsal, D. (2018). *Yaşam becerileri psiko eğitim programının kız meslek lisesi öğrencilerinin yaşam becerilerine ve problem davranışlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kuzgun, Y. (2006). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayınları
- Kuzgun, Y. (2008). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık* (9.Baskı). Nobel Yayıncılık.
- Lam, M., & Santos, A. (2017). *The Impact of a College Career Intervention Program on Career Decision Self-Efficacy, Career Indecision, and Decision-Making Difficulties*. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 425-444. <https://doi.org/10.1177/1069072717714539>
- Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V., & Benjamin, B. A. (2013). *Strengths-Based Career Counseling*. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 403-419. <https://doi.org/10.1177/1069072713498483>
- Lundqvist, C. (2020). Ending an elite sports career: Case report of behavioral activation applied as an evidence-based intervention with a former Olympic athlete developing depression. *The sport psychologist*, 34(4), 329-336. <https://doi.org/10.1123/tsp.2019-0152>
- Lusk, S. L., & Cook, D. (2009). Enhancing career exploration, decision making, and problem solving of adolescent girls with disabilities. *Journal of vocational rehabilitation*, 31(3), 145-153. <https://doi.org/10.3233/JVR-2009-0484>
- Maabrah, S. M., & Alsafafh, M. I. (2020). The Effectiveness of a Counseling Program to Improve the Psychological Flexibility and Reduce the Career Future Anxiety Among The Undergraduates Students in the Jordanian Private Universities. *Dirasat: Educational*

Sciences, 47(3), 42-57.

- Maree, J.G. & Symington, C. (2015). Life design counselling effects on the career adaptability of learners in a selective independent school setting, *Journal of Psychology in Africa*, 25(2), 143-150. <https://doi.org/10.1080/14330237.2015.1021531>
- Marko, K. W., & Savickas, M. L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52(1), 106-119. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.1566>
- Mutlu, T., Owen, F. K., Özdemir, S., & KILIÇ, Ö. U. (2019). Beliren yetişkinlerin kariyer planları, yaşadıkları kariyer kararsızlıkları ve bununla baş etme stratejileri. *Kariyer Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2(1), 1-31.
- Nazlı, S. (2011). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı* (4.Baskı). Anı Yayıncılık.
- Niles, S., G., & Harris-Bowlsbey, J. (2017). *Career development interventions in the 21st Century* (5th Edition). Pearson.
- OECD (2021). *Career guidance for adults in a changing world of work, getting skills right*. OECD Publishing.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 447-462. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.4.447>
- Özaydın, S. (2021). *Çocuklarda kariyer gelişimini destekleme psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Özkan, A. (2019). *Kariyer gelişimi psikoeğitim programının 5.sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimi ve karar vermelerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Patton, W., & McMahon, M. (2014). *Career development and systems theory*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-635-6>
- Peng, H. (2001). Career group counseling in undecided college female seniors' state anxiety and career indecision. *Psychological reports*, 88(3), 996-1004. <https://doi.org/10.2466/PRO.88.3.996-1004>
- Robertson, P. J. (2013). The well-being outcomes of career guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41(3), 254-266. <https://doi.org/10.1080/03069885.2013.773959>
- Rochat, S., & Rossier, J. (2016). Integrating motivational interviewing in career counseling: A case study. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 150-162. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.003>
- Rowell, P. C., Mobley, A. K., Kemer, G., & Giordano, A. (2014). Examination of a group counseling model of career decision making with college students. *Journal of College Counseling*, 17(2), 163-174. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2014.00055.x>

- Savickas, M. L. (2006). Career construction theory. In J. H. Greenhaus & G. A. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of Career Development Volume 1* (pp. 84-88). California: Sage Publications.
- Savickas, M. L. (2011). New questions for vocational psychology: Premises, paradigms and practices. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 251-258. <https://doi.org/10.1177/1069072710395532>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction and theory. In D. Brown & R. W. Lent (Eds.). *Career Development and Counseling (Second Edition)*. (pp. 147-183). New Jersey: John Wiley.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Esbroeck, R. V., & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing a paradigm for career construction in the 21th century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004>
- Savickas, M., L., & Baker, D. B. (2005). The history of vocational psychology: Antecedents, origin and early development. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 15-50). Lawrence Elbaum Associates: London.
- Sears, S. (1982). A definition of career guidance terms: A national vocational guidance association perspective. *Vocational Guidance Quarterly*, 31(2), 137-143. <https://doi.org/10.1002/j.2164-585X.1982.tb01305.x>
- Seçer, I., Gülbahçe, A., & Ateş, B. (2013). Mesleki grup rehberlik etkinliğinin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin mesleki yetkinlik düzeylerine etkisi. *Turkish Journal of Education*, 2(1), 29-38. <https://doi.org/10.19128/turje.181052>
- Seçer, İ., Ay, İ., Ozan, C., & Yılmaz, B. Y. (2014). Rehberlik ve psikolojik danışma alanındaki araştırma eğilimleri: Bir içerik analizi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 5(41), 49-60.
- Sezer, F., & İşgör İ.Y. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin problem alanlarının tespiti. *Millî Eğitim Dergisi*, 40(186), 235-247.
- Sharf, R. S. (2013). *Applying career development theory to counseling* (6th Edition). Brooks/Cole.
- Super, D. E. (1975). Career education and career guidance for the life span and for life roles. *Journal of Career Development*, 11(2), 27-42. <https://doi.org/10.1177/089484537500200204>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Szabo-Balint, B. (2019). Organizational career development versus employees' career needs in Hungary. *Strategic Management*, 24(4), 3-12. <https://doi.org/10.5937/StraMan1904003S>
- Torgerson, C. J., & Torgerson, D. J. (2017). True Experimental Designs. In D. Wyse, N. Selwyn, E. Smith, & L. E. Suter (Eds.), *The BERA/SAGE Handbook of Educational Research*

- (pp. 416-434). <https://doi.org/10.4135/9781473983953.n21>
- TUİK (2018). *İşgücü İstatistikleri*, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-Aralik-2018-30681> (Erişim Tarihi: 14 Kasım 2023).
- TUİK (2021). *İşgücü İstatistikleri*, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Isgucu-Istatistikleri-2021-45645> (Erişim Tarihi: 14 Kasım 2023).
- Turan, M. E. (2017). *Kariyer uyumluluğu geliştirme psikoeğitim programının kariyer kararsızlığı ile başa çıkma üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ulaş, S. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliğini azaltmaya yönelik olarak geliştirilen bilişsel davranışçı terapi temelli psikoeğitim uygulamasının etkililiğinin karma yöntem ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Verbruggen, M., & Sels, L. (2010). Social-cognitive factors affecting clients' career and life satisfaction after counseling. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 3-15. <https://doi.org/10.1177/1069072709340516>
- Yeşilyaprak, B. (2011). Mesleki Rehberlik ve Kariyer Danışmanlığına Giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya* (s. 2-41) içinde. Pegem Akademi: Ankara.
- Yeşilyaprak, B. (2021). *21. yüzyılda eğitimde rehberlik hizmetleri* (30.Basım). Ankara: Nobel Yayınları.
- Yusupu, R. (2015). *Üniversite öğrencilerinde kariyer kararları ile mükemmeliyetçilik, öğrenme motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Zunker, V. (2006). *Career counseling a holistic approach* (7th Edition). Brooks/Cole.