

# A Cross-Contextual Perspective on EFL Teachers' Assessment Knowledge

Hossein Farhady<sup>1</sup>

<sup>1</sup>*Doçent, Yeditepe Üniversitesi, hossein.farhady@yeditepe.edu.tr*

**Geliş Tarihi/Received:**  
26.12.2019

**Kabul Tarihi/Accepted:**  
30.12.2019

**e-Yayın/e-Printed:**  
31.12.2019

---

## ABSTRACT

The purpose of this paper is to report on the findings of research on EFL teachers' language assessment knowledge (LAK) and argue that consistent findings of research that teachers do not have sufficient LAK may not reflect a true picture of the state of affairs. Rather, the findings might have been due to the artifact of the framework suggested some thirty years ago upon which most LAK tests have been developed (AFT, NCME, & NEA, 1990). I would also argue that such tests may no longer reflect the reality of language assessment today since they are generic and context independent. Following Gotch and French (2014), I would argue that the present treatment of LAK, which is based on summative normative principles, might not be construct valid anymore. I will conclude the paper with suggesting a cross contextual framework that will hopefully represent a clear picture of the complex dimensions of LAK and lead to further research in this direction.

**Keywords:** LAK, EFL teachers, Language Assesment Knowledge

---

## INTRODUCTION

Most scholars would agree that assessment is an important and crucial component of teaching regardless of the time, philosophy, geographical location, and governing bodies (Black 1993; Stiggins 2002). That is probably due to its importance that language the field has witnessed significant changes in both teaching and testing approaches. These changes, especially in the philosophy of teaching, has influenced assessment and has led to different forms of assessments such as norm referenced, criterion-referenced, alternative, formative, summative, authentic, and dynamic (Siegel, Wissehr, & Halverson, 2008).

One major change in teaching has been the transition from the so called method era to the post method era. In the method era, teaching focused on transferring information from the teacher to the learner. In this era, learners were encouraged to store information provided by teachers and

be able to demonstrate their knowledge when they were requested. In the post method era, however, the focus of teaching has been on helping learners achieve their goals by directing instruction towards their needs in the target language situation. In this era, learners are encouraged to engage in the process of learning as autonomously as possible to transform the available information and be able to apply it to the real contexts in practice.

Along with these shifts in teaching, similar moves have been made in testing as well. In the method era, the focus of testing was on measuring the product of the language as the outcome of learning. In this era, the dominance of psychometrically oriented high stakes standard tests had an undesirable impact on instruction that is commonly referred to as test-driven instruction. In the post method era, however, the focus shifted to local and teacher made assessment intended to enhance learning. In this era, assessment is intended to assist learning that, in turn, is expected to lead to instruction driven assessment (Black 1993; Stiggins 2002).

One of the pleasant consequence of these changes, however, has been the integration of teaching, learning, and assessment processes (Purpura & Turner, 2014). This significant outcome requires some fundamental changes in the perceptions and beliefs of teachers (Xu, 2015), learners, and other stakeholders as well as changes in the infra-structure of language education. A major concern in this process has been to move away from external normative tests to internal classroom based assessment where most of the assessment responsibilities are put on the shoulders of classroom teachers. Therefore, as an important agent of instruction, teachers are expected to be well equipped with necessary professional knowledge and skills to meet the new requirements (Inbar-Lourie, 2013; Malone, 2013).

## **ASSESSMENT KNOWLEDGE OF TEACHERS IN GENERAL EDUCATION**

When the issue of teacher assessment knowledge emerged, the preliminary steps were naturally taken by educators and measurement specialists. To help the field move forward systematically, educators attempted to provide a framework for assessment knowledge of teachers coordinated by several educational institutions. The American Federation of Teachers, the National Council on Measurement in Education, and the National Education Association

(AFT, NCME, & NEA, 1990) provided a framework by developing a set of standards to promote professionally responsible practice in educational measurement. These standards included:

1. Choosing and/or developing assessment methods appropriate for instructional decisions;
2. Administering, scoring, and interpreting the results of both externally-produced and teacher-produced assessment methods;
3. Using assessment results when making decisions about individual students, planning teaching, developing curriculum, and school improvement;
4. Developing valid grading procedures to be used in learner assessments;
5. Communicating assessment results to students, parents, other lay audiences, and other educators; and
6. Recognizing unethical, illegal, and otherwise inappropriate assessment methods and uses of assessment information. (pp. 31-32)

Following this framework, measures of teachers' assessment knowledge have been developed and used to investigate the extent of assessment knowledge of teachers. However, despite such an elaborate framework and the significance of the issue, most research findings revealed that teachers around the world are not well prepared to meet the new challenges. For example, there were reports claiming that about half the teacher work force have not received a course in assessment. Nor have they received adequate training on assessment in teacher education programs to be prepared for new developments (Jett & Schafer, 1992; Wise, Lukin, & Roos, 1991). Further, research in different fields of education has also demonstrated that teachers lack sufficient preparation in the use of educational assessments (Leiter, 1976; Mayo, 1967; Newman & Stallings, 1982; Schäfer, 1993; Schafer & Lissitz, 1987; Stiggins & Conklin, 1992; Wise, 1993).

Along the same line, Popham (2009) stated that investigations of the assessment knowledge of teachers resulted in disappointing findings. He claimed that a good number of teacher education programs do not require assessment courses for graduations. Even when assessment training is offered, it does not provide the kinds of knowledge and skills that future teachers need to become assessment literates. He concludes, with disappointment, that administrators who are expected to supervise the teachers are often less knowledgeable in basic

assessment than are the teachers. In short, extensive research on assessment knowledge of teachers have led to the conclusion that teachers, in general, are not well prepared to assess and evaluate the outcome of student learning.

Similar findings are reported in the region. In Turkey, Birgin & Burguz (2008) and Çakan (2004) conducted a survey research to elicit pre-service primary school teachers' knowledge level on measurement and assessment. They reported that most of pre-service primary school teachers did not have sufficient knowledge about alternatives in assessment methods. Their findings indicated that most of the teachers perceived themselves as unqualified in terms of measurement and evaluation applications. They recommended that pre-service primary teachers should not only be given opportunities to experience different kinds of assessment methods but also to practice them during their education period.

## **LANGUAGE ASSESSMENT KNOWLEDGE OF EFL TEACHERS**

The field of language assessment in TEFL usually follows the principles and procedures in the wider context of education. Following the field of education, the term LAK has been used to describe what language teachers need to know about assessment issues (Inbar-Lourie, 2008; Malone, 2008; Stiggins, 1997; Stoyhoff & Chapelle, 2005). That is, similar to teachers in other fields, language teachers and instructors also need some testing and assessment training if they are engaged in (a) selecting, administering, interpreting, and sharing results of large-scale tests produced by professional testing organizations, or in (b) developing, scoring, interpreting, and improving classroom-based assessments (Taylor 2009, 2013).

Due to the peculiarities of the field of TEFL, in addition to the development of standards for assessment knowledge in general education, the field of language assessment has itself undergone a process of increasing professionalization over recent years. Therefore, in response to the needs of EFL teachers (Bachman, 1990), there also exist language testing specific codes such as the ALTE Code of Practice (1994), the ILTA Code of Ethics (2000), and the EALTA Guidelines for Good Practice (2006). Of course, as elaborations and standardization were offered for EFL

teachers' assessment knowledge, there has been growing awareness of the complexities of the LAK construct. For example, in addition to the topics in the field of assessment, research findings indicated that factors such as washback, fairness, ethics, and bias play a significant role in the interpretation of test scores and the process of decision making. (Alderson & Wall, 1996; Cheng, 2005; Green, 2007; Kunnan, 2000; Wall, 2005). Therefore, in addition to issues in language assessment, EFL teachers should be informed about the nature of and contribution of these factors to their decision making processes.

At a minimum level, LAK is referred to as "language assessment literacy (LAL)". It is defined as "the knowledge, skills and abilities required to design, develop, maintain or evaluate large-scale standardized and/or classroom based tests, familiarity with test processes, and awareness of principles and concepts that guide and underpin practice, including ethics and codes of practice" (Fulcher, 2012, p.125).

To investigate the extent to which EFL teachers are familiar with basic concepts of testing and assessment, researchers have constructed instruments to measure and track teachers' LAL. The purpose of research in this area has been to collect information that would help EFL educators to support teachers' assessment practices (Deluca, LaPointe, McEwan & Luhanga, 2016). For example, Mertler and Campbell (2004, 2005), and Fulcher (2014) have attempted to develop and administer LAL instruments to various groups of teachers in different contexts. Lam (2015) explored the overall language assessment training of teachers and found that this training was inadequate and selected language assessment courses were unable to bridge the gap between theory and practice. Berry, Munro, and Sheehan (2016) used interviews and observations since they believed rightly that investigation of classroom practice should explore both what is happening and why it is happening in that way. Their findings also confirmed earlier findings that teachers do not have sufficient assessment knowledge in actual practice. Overall results from various studies continue to demonstrate that teachers' assessment knowledge is largely below the criteria level recommended in 1990 Standards (Galluzzo, 2005; Mertler, 2003, 2009; Zhang & Burry-Stock, 1997). A disappointing outcome of the majority of research findings was that EFL

teachers do not receive sufficient training in teacher education programs and most of them are not well prepared for the growing challenges in language assessment.

Several reasons can be speculated for the insufficient knowledge of LAL among EFL teachers. One reason could be weak theoretical foundations of the instruments developed for assessing LAL. That is, the framework offered by professional organizations might not have been developed by taking into account multiple dimensions of teachers needs for assessment knowledge in different contexts. Another reason might have been due to inappropriacy of the framework that was developed on the basis of normative interpretation of test scores and psychometrically dominant standards of those days. That is, the framework given some 30 years ago may not be construct valid to represent new developments in language assessment. Therefore, attempts were made to investigate the assessment needs of teachers in order to develop measures that would target their needs.

## **RESEARCH ON ASSESSMENT NEEDS OF EFL TEACHERS**

Needs analysis is considered a major requirement for collecting information on many instructional areas such as curricula, programs, courses, materials, and tests at various levels (Brown, 2001). Further, needs identification is necessary for every context because the variables specific to the local context of the teachers may have valuable contributions to designing effective programs for prospective users (Miller, 1995).

EFL educators as well as researchers have conducted various studies on identifying language teachers' needs for LAK. For instance, Fulcher (2012) developed a survey instrument to elicit the assessment needs of teachers. The findings indicated that although language teachers were aware of their assessment needs, they claimed that they were not provided with opportunities to acquire necessary knowledge either in teacher education programs or in service training programs. Taking into account the results of the study, suggestions were made for modifications in teacher education programs as well as in designing teaching materials and assessment procedures.

As another example, Imao, Koizumi & Koyama (2015) investigated Japanese language teachers' needs about language testing. They reported that the participating language teachers felt their LAK was insufficient and they showed interest in acquiring knowledge on practical rather than theoretical issues of language assessment. Along the same lines, research in some European countries to investigate the assessment needs of European teachers indicated that they needed training on preparing different forms of classroom assessment such as peer and self-assessment or portfolio assessment. They also mentioned that they needed training on procedures for providing effective feedback on assessment, and effective ways of rating performance based assessment (Tzagari & Vogt, 2015).

Despite teachers' awareness of their needs, and despite their willingness to improve their level of LAK, the research findings reported on assessing teachers' LAK using needs oriented instruments have been unsatisfactory and sometimes disappointing. For example, Razavipour, Riazi, and Rashidi (2011) reported a large number of participating teachers could not recognize the appropriate definition of fundamental concepts in testing such as 'reliability' and 'validity'. Finally, Farhady and Tavassoli (2018) found similar results despite the precautions they reportedly observed in determining the needs of teachers, matching the needs with the content of assessment textbooks, and preparing a scenario based LAK test.

## **LAK CONSTRUCT**

As mentioned before, another reason for the failure of needs based measures in determining teachers' LAK might have been due to the limited scope of the LAK construct suggested in the field. Considering the above-mentioned findings, it seems clear that the construct of LAK is more complex and multidimensional than it was conceptualized before. It seems that even developing LAK tests that are based on the assessment needs of EFL teachers did not reveal

promising results regarding teachers' LAK. This consistency in the findings of research might be due to the conceptualization of the construct of LAK inherited from educational measurement specialists in 1990's. It is clear that LAK encompasses different competences including knowledge about assessment, language, language learning, context, and the ability to design, administer, collect, and interpret data with the purpose of making logical and ethical decisions (Inbar-Lourie, 2013; Pill & Harding, 2013). To train teachers within this conceptualization of LAK, teachers need to develop general assessment skills formulated by educational institutions supplemented by other language-specific assessment knowledge. To this end, to be able to cope with rapid developments of the language assessment field, EFL teachers, they need appropriate training in modern assessment (Inbar-Lourie, 2008). That is probably why scholars have emphasized more research into the issue (Fulcher, 2012; Inbar-Lourie, 2013; Malone, 2013; Scarino, 2013).

For instance, Brookhart (2011) acknowledges the need for changes in the framework since old standards no longer fully account for the range of assessment activities or the assessment knowledge teachers require within the current context of schooling. Brookhart believes that we may not be attempting to measure the construct of LAL that addresses multiple factors influencing the nature of LAK required in its modern form. For instance, Gotch and French (2014) systematically examined 36 LAL measures and found that there is weak psychometric evidence supporting these measures and that existing instruments lack "representativeness and relevance of content in light of transformations in the assessment landscape (e.g., accountability systems, conceptions of formative assessment)" (p. 17). These findings suggest that the framework established in 1990 does not realistically represent the current status of LAL anymore. We may need to refine the definition of LAK construct and align it with the present conceptualization of assessment in EFL contexts.

The point is not, by any means, to downgrade the contribution of psychometrics to language assessment. Rather, the intention is to expand the psychometrically oriented framework to include other construct relevant, and sometimes construct irrelevant, factors which influence decision making processes in the present context of assessment. In other words, a revised, refined,



or extended definition of LAK is needed that would address, in addition to requirements of traditional testing, abilities that would enable EFL teachers to face the challenges that emerge from the principles of assessment inside and outside the classroom. In fact, traditional courses on teaching assessment both in pre-service and in service programs do not often address these issues (Inbar-Lourie 2008).

It should be mentioned that LAK measures can be improved by avoiding the use of generic measures that are based on generic needs assessment instruments. More specifically, language teachers may need to receive training that would address different aspects of assessment with different priorities related to their local contexts (Farhady & Tavassoli, 2015; Tsagari & Vogt, 2015). In addition, findings of research from language education (e.g., Tsagari & Vogt, 2015) have not, as yet, addressed the issue of the relationship between teachers' LAK level and the quality of their classroom tests or their students' learning and achievement (Farhady & Tavassoli, 2018).

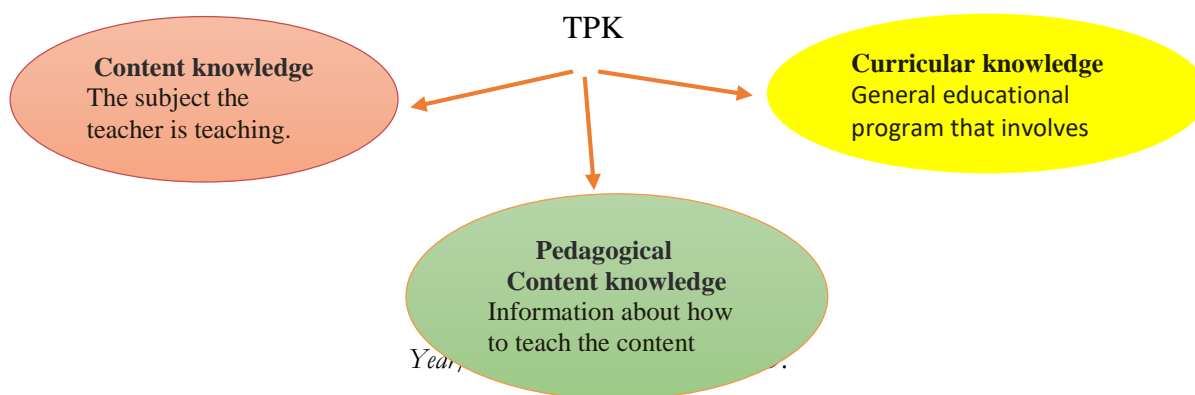
Further, assessment, as an ongoing process of collecting information to evaluate students' performance, has been accepted as a desirable alternative to traditional one-shot case testing procedure (Brown & Abeywickrama, 2010). This trend has influenced all stakeholders in the assessment process, especially teachers because they are expected to perform most of the classroom based assessment. Consequently, training teachers and helping them to develop professionally and improve different dimensions of their professional knowledge drew the attention of teacher education institutions (Wallace, 1991). This trend for additional trainings would influence the nature of developing teacher professional knowledge in teacher education programs. Of course, LAK or LAL is just one of the many areas of professionalism in teacher education programs. However, as a part of teachers' professional knowledge, assessment knowledge has received more attention since assessment is an indispensable part of any instructional endeavor. That is probably why teachers' LAK has been addressed more seriously in the field (Farhady & Tavassoli, 2018; Inbar-Lourie 2013; Malone 2013) than other areas of professionalism. Nonetheless, more attention to developing language assessment knowledge should not lead to less attention to other components of professional knowledge of teachers.

As a component of teachers' professional raining, LAK may be conceptualized as a construct that is rooted in theoretical principles of both language education and language assessment. Since LAK is a relatively new research field, there is no conceptual consensus among researchers. Most will agree, however, that LAL is an important part of teacher professional responsibility (e.g., Fulcher, 2012; Taylor, 2009, 2013). Therefore, early LAL research seem to have focused on the belief that test users should adopt the insights, beliefs, and principles of language testers. Perhaps because of this, most LAL research to date has focused on stakeholders' knowledge of language assessment concepts, and it has often concluded that stakeholders lack sufficient knowledge to responsibly and adequately select, use, or interpret assessments, tests, or their outcomes (Fulcher, 2012; Malone, 2013; O'Loughlin, 2011, 2013).

## CONCEPTUALIZATIONS OF TEACHER PROFESSIONALISM

A look at the concept of teacher professionalism indicates that scholars have identified two major areas of knowledge including content knowledge and pedagogical content knowledge. Content knowledge refers to the subject matter that teachers teach. In addition to content knowledge, teachers need to have the skills and abilities, i.e., pedagogical content knowledge, to teach that subject matter. There is still a third component to teacher professional knowledge that is often referred to as experiential knowledge, or curricular knowledge, or general teaching knowledge. This conceptualization offered by Shulman (1986) is presented below.

Figure 1. Shulman's taxonomy of teacher professional knowledge TPK (1986)



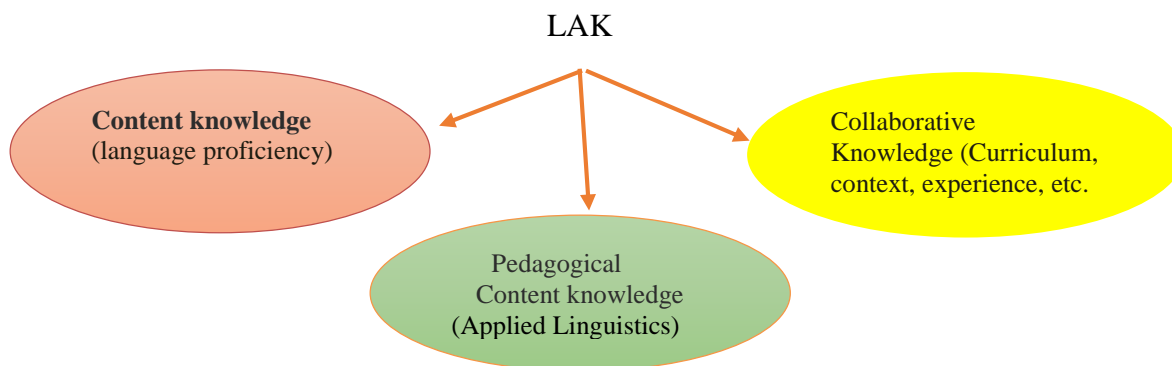
Kumaravadivelu (2012) offers a similar three dimensional framework but presents it with different terminologies. For him, content knowledge is “professional knowledge”, pedagogical content knowledge is “procedural knowledge” and curricular knowledge is “personal knowledge”. Although there are some other presentations of TPK, most of them agree on these three major components. More recently, Baker (2016) argues that teachers should have a type of knowledge that she calls collaborative. This dimension not only includes the factors that are mentioned in the third category of the previous models, but also acknowledges the significance of specificity of the context in the needs analysis process. It seems realistic to assume that TPK needs of teachers may be different across contexts with different contributions from different stakeholders.

In TEFL context, content knowledge refers to language proficiency that teachers need in order to be qualified as language teachers. It is often taken for granted, and sometimes erroneously assumed, that teachers have acceptable language proficiency without much of valid empirical data to support the assumption. However, assuming that teachers have the required command of language, they need to have pedagogical content knowledge as well. In the context of TEFL, pedagogical content knowledge refers to the knowledge about language teaching. It is beyond the scope of this paper to discuss the diversity of knowledge teachers need to succeed in their teaching profession. It would suffice here to mention that it includes knowledge about the nature of language (linguistics), the nature of language learning and acquisition (psycholinguistics), the nature of language use (sociolinguistics) and the nature of assessing the extent of learner achievement. The list is not of course exhaustive. We may also further assume that all these types of knowledge can be subsumed under the main topic of “the knowledge of applied linguistics”

Regardless of the model selected, there is an agreement that EFL teachers need to have knowledge of language, knowledge of areas related to language teaching, and knowledge of some

other issues such as those related to classroom and context of teaching. So, we can model language assessment knowledge as illustrated in figure 2.

Figure 2. Language Assessment Knowledge

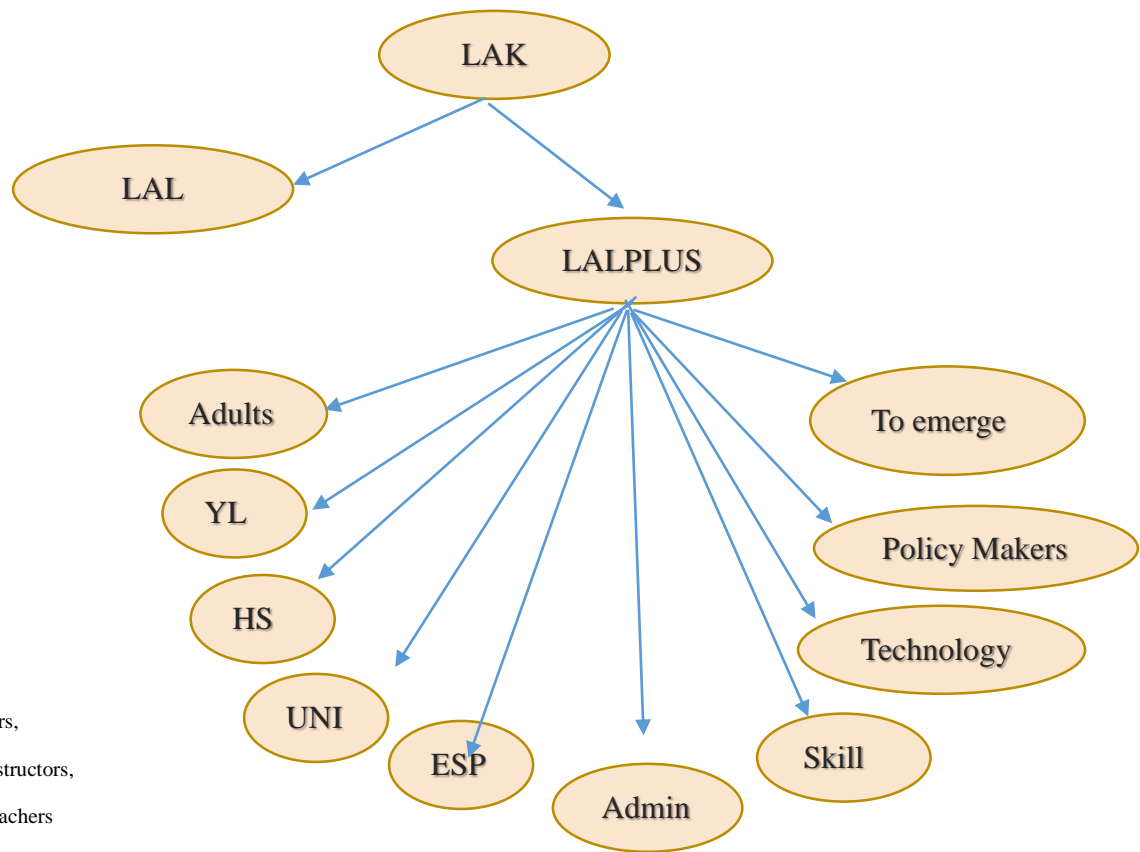


It may be argued that assuming such a unidimensional generic model may be informative at the macro level. It may not, however, be as effective when certain specific contexts require somewhat distinctly different types of LAK. Based on this generic conceptualizations, generic assessment tools have been developed as well. However, it may be so true that language teachers request receiving training across different aspects of assessment with different priorities depending on their local contexts (Farhady & Tavassoli, 2015; Tsagari & Vogt, 2015). That may be a reason for negative reports about teacher LAL since general tests do not address context specific issues.

Of course, the idea of context specificity has been addressed by Taylor (2013) who suggests involvement of all stakeholder groups during test development. Also, Inbar-Lourie (2008) suggests developing new standards for a core knowledge of skills supplemented by knowledge needed by specific groups of test users. Following these recommendations, a new conceptualization is suggested here that is more comprehensive and is intended to accommodate more context specific factors. For example, in the present generic models, some issues such as the difference between LAK level of teachers who work with students at different levels of language ability or the differences between the LAK level for teachers of young and adult learners, or high school and university teachers are not taken into account. Therefore, a more elaborate model of

LAK seems necessary that could accommodate different needs and teachers' LAK requirements who work in different contexts. Following suggestions by Baker (2016), LAK should include a core knowledge of assessment and additional knowledge of assessment necessary for different contexts. To avoid coining new words, as presented in Figure 3, we may consider LAL as the content of the core assessment knowledge that all teachers need to have. In addition to LAL, we may assume of LALPLUS for the knowledge of assessment necessary for different contexts.

Graphic Representation of Cross Contextual Model for LAK



YL: Young Learners,  
 UN: University instructors,  
 HS: High school teachers  
 ESP: English for specific teachers, Admin: Administrators

It should be mentioned that extending the model of LAK does not necessarily mean that the problems related to the models are solved. Rather, such a model would allow us to refine our target groups and investigate their specific needs in specific contexts, develop context specific

measures LALPLUS to determine their level of LAK and provide them with more targeted assessment instructions. Some of the advantages of LALPLUS model is its potential for finding reasonable solutions for the problems regarding generic models. The new perspective may accommodate some of the issues that scholars have been trying to address. It may also lead to training more context-sensitive teachers. Further, it allows multiple stakeholders to contribute to the process of teacher education looking at the issue from different perspectives and from different contexts. Finally, the proposed model may lead to better assessment tools of LAK that may lead to acknowledging teachers' efficiency rather than criticizing their inefficiency.

## CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS FOR FURTHER RESEARCH

The main purpose of this paper was to present the status of language assessment knowledge of teachers and make certain arguments. Apparently, most scholars would agree that teachers are the first hand agents to implement the appearing, changing, and reappearing theoretical and procedural principles in education. Scholars would also agree that a successful education system, regardless of any political, geographical, and theoretical perspective, requires knowledgeable teachers with professional personality. Further, most scholars would agree that assessment knowledge is an important component of teachers' professional knowledge. EFL context and EFL teachers are not exceptions.

However, despite elaborate frameworks to account for the parameters of teachers LAK, research findings indicated that teachers do not generally meet the standards of assessment knowledge required by professional organizations. Therefore, it was argued that consistent findings that indicated teachers do not have sufficient LAK might be due to either psychometrically oriented measures of LAK, or due to generic nature of these measures. To address some of these issues, a new framework is offered that extends the existing frameworks and accounts for many specific contexts of teaching. The new framework includes two components. The first component is LAL or language assessment literacy that refers to a minimum core knowledge of assessment that teachers need to have to implement general assessment principles. The second component, that may be equally important, if not more in the new era of

assessment, addresses the specific needs of EFL teachers in different contexts beyond LAL that is referred to LALPLUS. The purpose of extending the existing models was to provide a guideline for further research into construct validity of LAL and LALPLUS assessment instruments. Some of the suggestions for research related to the new framework that would hopefully guide researchers towards a better understanding of the needs of teachers in different contexts follows.

The first issue that needs investigation is developing needs analysis instruments that are rooted in collaboration of different stakeholders in different context. Through research in needs analysis, it would be possible to identify teachers' general assessment needs as well as their specific needs across contexts. The second issue is developing LAL measures for different contexts and investigating the construct validity of LAL and LALPLUS. This would be possible by administering tests that includes both LAL and LALPLUS items to find out whether the data supports these constructs. Last but not least, is investigating the value and contribution LAK to improving assessment practices of teachers in the real context of classroom. This is an issue not paid due attention. More importantly, research is needed to investigate the effect of teachers' LAN on the students' achievement. This is also a neglected area in the field. Teacher education programs need to be concerned about the effect of their assessment training on the students learning. It is important to understand whether LAK leads teachers to prepare better assessment instruments that would assess students' achievement more appropriately and meaningfully

## REFERENCES

- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, and National Education Association (AFT, NCME, and NEA) (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30-32.
- Alderson, J. C., & Wall, D. (Eds.). (1996). Special issue on washback. *Language Testing*, 13(3).
- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (1994). Code of practice. Retrieved December 1, 2015, from [http://www.alte.org/attachments/files/code\\_practice\\_eng.pdf](http://www.alte.org/attachments/files/code_practice_eng.pdf).
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, B. (2016). Language assessment literacy as professional competence: The case of Canadian admissions decision makers. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 19(1), 63–83.
- Year/Yıl 2019, Issue/Sayı 10, 1-19.*

- Berry, V., Munro, S., & Sheehan, S. (2016). Singing from the same hymn sheet? What language assessment literacy means to language teachers. Paper presented at the international Language Assessment Literacy Symposium on Enhancing Language Assessment Literacy: Sharing, Broadening, and Innovating (September 16-17). Lancaster University, Lancaster, UK.
- Birgin, O., & Burguz, R. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. 163-179.
- Black, P. (1993). Formative and summative assessment by teachers. *Studies in Science Education*, 21, 49-97.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 30(1), 3-12.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. White Plains: Addison Wesley Longman, Inc.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Longman.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(2), 99-114.
- Cheng, L. (2005). *Changing language teaching through language testing: A washback study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D., & Luhanga, U. (2016). Approaches to classroom assessment inventory: A new instrument to support teacher assessment literacy. *Educational Assessment*, 21(4), 248-266. DOI: 10.1080/10627197.2016.1236677.
- European Association for Language Testing and Assessment (EALTA) (2006). Guidelines for good practice in language testing and assessment. Retrieved December 1, 2015, from <http://www.ealta.eu.org/guidelines.htm>.
- Farhady, H., & Tavassoli, K. (2015). EFL teachers' professional knowledge of assessment. Paper presented at the 37th international LTRC Conference on From Language Testing to Language Assessment: Connecting Teaching, Learning, and Assessment (March 18-20). Toronto, Canada.
- Farhady, H., & Tavassoli, K. (2018). Developing a language assessment knowledge test for EFL teachers: A data-driven approach. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 6(3), 79-94.
- Fulcher, G. (2012). Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, 9(2), 113-132.
- Galluzzo, G. R. (2005). Performance assessment and renewing teacher education. *Clearing House*, 78(4), 142-145.
- Gotch, C. M., & French, B. F. (2014). A systematic review of assessment literacy measures. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 33, 14-18.
- Green, A. (2007). *IELTS washback in context: Preparation for academic writing in higher education*. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- International Language Testing Association (ILTA) (2000). Code of ethics. Retrieved December 1, 2015, from <http://www.iltaonline.com/index.php/enUS/resources/ilta-code-of-ethics>.



- Imao, Y., Koizumi, R., & Koyama, Y. (2015). The JLTA online tutorials for the promotion of language assessment literacy in Japan. Paper presented at the 37th international LTRC Conference on From Language Testing to Language Assessment: Connecting Teaching, Learning, and Assessment (March 18-20). Toronto, Canada.
- Inbar-Lourie, O. (2008). Constructing a language assessment knowledge base: A focus on language assessment courses. *Language Testing*, 25(3), 385-402.
- Inbar-Lourie, O. (2013). Guest Editorial to the special issue on language assessment literacy. *Language Testing*, 30(3), 301-307.
- Jett, D., & Schafer, W. (1992). Classroom teachers move to center stage in the assessment area – Ready or not! Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (April). San Francisco, USA.
- Kumaravadivelu, B. (2012). *Language teacher education for a global society: A modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Taylor & Francis.
- Kunnan, A. J. (2000). Fairness and justice for all. In A. J. Kunnan (Ed.), *Fairness and validation in language assessment. Selected papers from the 19th LTRC, Orlando, Florida* (pp. 1-14). Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Lam, R. (2015). Language assessment training in Hong Kong: Implications for language assessment literacy. *Language Testing*, 32(2), 169-197.
- Leiter, K. C. W. (1976). Teachers' use of background knowledge to interpret test scores. *Sociology of Education*, 49, 59-65.
- Malone, M. E. (2008). Training in language assessment. In E. Shohamy & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of language and education* (2nd ed.), Vol.7: Language testing and assessment (pp. 225-239). New York: Springer Science and Business Media.
- Malone, M. E. (2013). The essentials of assessment literacy: Contrasts between testers and users. *Language Testing*, 30(3), 329-344.
- Mayo, S. T. (1967). *Pre-service preparation of teachers in educational measurement* (Report No. 5-0807). Washington, DC: Office of Education.
- Mertler, C. A. (2003). Pre-service versus in-service teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association (October 15-18). Columbus, OH, USA.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2004). Assessing those who assess: Development of an instrument to measure teachers' assessment literacy. Paper presented at the annual meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Columbus, Ohio.
- Mertler, C. A., & Campbell, C. (2005). Measuring teachers' knowledge and application of classroom assessment concepts: Development of the assessment literacy inventory. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490355.pdf>.
- Miller, L. (1995). Materials production in EFL: A team process. *Forum*, 33(4), 31-36.
- Newman, D. C., & Stallings, W. M. (1982). Teacher competency in classroom testing, measurement preparation, and classroom testing practices. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (March). New York, USA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED220 491)

- O'Loughlin, K. (2011). The interpretation and use of proficiency test scores in university selection: How valid and ethical are they? *Language Assessment Quarterly*, 8(2), 146-160.
- O'Loughlin, K. (2013). Developing the assessment literacy of university proficiency test users. *Language Testing*, 30(3), 363-380.
- Pill, J., & Harding, L. (2013). Defining the language assessment literacy gap: Evidence from a parliamentary inquiry. *Language Testing*, 30(3), 381-402.
- Popham, W. J. (2009). Assessment literacy for teachers: Faddish or fundamental? *Theory into Practice*, 48, 4-11.
- Purpura, J. E., & Turner, C. E. (2014). A learning-oriented assessment approach to understanding the complexities of classroom-based language assessment. Paper presented at the Roundtable on Learning-Oriented Assessment in Language Classrooms and Large-Scale Contexts (October, 2014). Teachers College, Columbia University, New York.
- Razavipour, K., Riazi, A., & Rashidi, N. (2011). On the interaction of test washback and teacher assessment literacy: The case of Iranian EFL secondary school teachers. *English Language Teaching*, 4(1), 156-161.
- Rea-Dickins, P. M., Kiely, R. N., & Yu, G. (2007). Student identity, learning, and progression: The affective and academic impact of IELTS on successful candidates. In P. McGovern, & S. Walsh (Eds.), *IELTS Research Reports Volume 7* (pp. 59-136). British Council and IELTS.
- Scarino, A. (2013). Language assessment literacy as self-awareness: Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, 30(3), 309-327.
- Schäfer, W. D. (1993). Assessment literacy for teachers. *Theory into Practice*, 32(2), 118-126.
- Schäfer, W. D., & Lissitz, R. W. (1987). Measurement training for school personnel: Recommendations and reality. *Journal of Teacher Education*, 38(3), 57-63.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Siegel, M. A., Wissehr, C., & Halverson, K. (2008). Sounds like success: A framework for equitable assessment. *The Science Teacher*, 75(3), 43-46.
- Stiggins, R. J. (1997). *Student-centered classroom assessment*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Stiggins, R. J. (2002). *Assessment crisis: The absence of assessment for learning*. Phi Delta Kappan. Retrieved from <http://pdkintl.org/kappan/k0206sti.htm>.
- Stiggins, R. J., & Conklin, N. F. (1992). *In teachers' hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: State University of New York Press.
- Stoynoff, S., & Chapelle, C. (2005). *ESOL tests and testing: A resource for teachers and program administrators*. Alexandria, VA: TESOL.
- Taylor, L. (2009). Developing assessment literacy. *Annual Review of Applied Linguistics*, 29, 21-36.
- Taylor, L. (2013). Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders: Some reflections. *Language Testing*, 30(3), 403-412.
- Tsagari, D., & Vogt, K. (2015). Assessment literacy of foreign language teachers: Research, challenges and future prospects. Paper presented at the 37th international LTRC Conference on From Language Testing to Language Assessment: Connecting Teaching, Learning, and Assessment (March 18-20). Toronto, Canada.

- Wall, D. (2005). *The impact of high-stakes examinations on classroom teaching: A case study using insights from testing and innovation theory*. Cambridge: UCLES/Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (1991). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wise, S. L. (Ed.). (1993). *Teacher training in measurement and assessment skills*. Lincoln, NE: Buros Mental Measurement Institute.
- Wise, S. L., Lukin, L. E., & Roos, L. L. (1991). Teacher beliefs about training in testing and measurement. *Journal of Teacher Education*, 42(1), 37-42.
- Xu, Y. (2015). *Language assessment literacy in practice: A case study of a Chinese university English teacher*. Paper presented at the 37th international LTRC Conference on From Language Testing to Language Assessment: Connecting Teaching, Learning, and Assessment (March 18-20). Toronto, Canada.
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (1997). *Assessment practices inventory: A multivariate analysis of teachers' perceived assessment competence*. Paper presented at the Annual Meeting of the National Council of Measurement in Education, (25-27 March). Chicago, USA.

# Mutluluk ve Benlik Saygısının Yalnızlıkla İnternet Bağımlılığına Etkilerinin İncelenmesi

Tarık TOTAN<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, tarik.totan@adu.edu.tr

Berna ERCAN<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Okul psikolojik danışmanı, berna\_ercan\_@hotmail.com

Esra ÖZTÜRK<sup>3</sup>

<sup>3</sup>Okul psikolojik danışmanı, esraa\_ozturk95@hotmail.com

**Geliş Tarihi/Received:**  
26.08.2019

**Kabul Tarihi/Accepted:**  
25.12.2019

**e-Yayım/e-Printed:**  
31.12.2019

---

## ÖZ

Teknoloji geliştikçe internet daha da hayatımıza girmiştir. İnternetin gelişimi ona kolay ulaşmayı ve gündelik hayatta pek çok işimizi onun üzerinden gerçekleştirmeyi sağlamıştır. Ancak, bu durumun kötüye kullanılması bağımlılık düzeyine ulaşabilmektedir. Bu araştırmada, mutluluk ve benlik saygısındaki artışın yalnızlık ve internet bağımlılığında azalışı doğrudan ve dolaylı olarak açıkladığına ilişkin hipotez modelin test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu, Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu, Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve kişisel bilgi formu veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırmaya 259'u kadın (%69,30), 115'i ise erkek (%30,50) toplam 374 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları benlik saygısı ve mutluluk arasında pozitif yönde ilişki bulunmaktadır. Mutluluk arttıkça yalnızlık ve internet bağımlılığı azalmaktadır. Benlik saygısının internet bağımlılığı üzerinde doğrudan etkisi yoktur. Benzer olarak benlik saygısı ve mutlulukta internet bağımlılığına yalnızlık üzerinden dolaylı etkilere sahip değildir.

**Anahtar Kelimeler:** Mutluluk, benlik saygısı, yalnızlık, internet bağımlılığı, yol analizi

---

## The Effects of Happiness and Self-Esteem on Internet Addiction with Loneliness

---

### ABSTRACT

As technology evolves, the internet has become more involved in our lives. The development of the Internet has made it easy to reach. In this case, it has made it easier for us to do many things intensely in daily life. However, abuse of this situation can reach the level of addiction. In this study, it was aimed to test the hypothesis model that the increase in happiness and self-esteem directly and indirectly explained the decrease in loneliness and internet addiction. The Young Internet Addiction Test Short Form, the Oxford Happiness Scale Short Form, the Self-Liking/Self-Competence Scale, the UCLA Loneliness Scale and the personal information form were used as data collection tools. A total of 374 university students participated in the study (female  $n= 259$ , 69.30% and male  $n= 115$ , 30.50%). According to the research findings, there is a positive relationship between self-esteem and happiness. Loneliness and internet addiction decrease as happiness increases. Similarly, self-esteem and internet addiction in happiness do not have indirect effects on loneliness.

**Keywords:** Happiness, self-esteem, loneliness, internet addiction, path analysis

---

## 1. GİRİŞ

Hızla gelişen bilim ve teknolojiyle birlikte teknolojik aletlerin ve internetin hayatımızdaki yeri gün geçtikçe daha da önem kazanmaktadır. Bu teknolojiler bize bilgiye hızla ulaşabilme ve bilgiyi kolaylıkla paylaşabilme imkânlarını sunmaktadır. Ancak, bu kolaylıkların yanında internetin aşırı kullanımdan kaynaklanan problemler de ortaya çıkmaktadır. Bu aşırı kullanım internet bağımlılığı kavramının ortaya çıkmasına neden olarak önlemeye yönelik çabaların incelenmesini gerekli kılmıştır (Cengizhan, 2005). İlk araştırmacılar, internetin gereğinden fazla kullanılmasını bir bağımlılık türü olarak ele almışlardır (Young, 1998a, Beard ve Wolf, 2001). Ancak, günümüze gelindiğinde internetin amacından fazla kullanımına; patolojik internet kullanımı, problemlili internet kullanımı, kompulsif internet kullanımı, aşırı internet kullanımı, internetomani ve kompulsif bilgisayar kullanımı gibi farklı isimlerle adlandırılmıştır (Okur, 2019). Ancak Young (1998a) ve sonrasında onu takip eden çalışmalar (Soule, Shell ve Kleen, 2003; Murali ve George, 2007) bu istenmeyen davranış örüntüsünün internet bağımlılığı olarak değerlendirilebileceği yönündedir.

İnternet bağımlılığını ele alırken öncelikle bağımlılığın ne olduğunu anlamak gereklidir. Birtakım maddeleri kullanmayı bırakamamak veya bazı davranışlardan vazgeçememek ve bu durumu denetleyememek bağımlılık olarak tanımlanabilir (Günüç ve Kayri, 2010). Bağımlılık denilince akla ilk önce alkol, esrar gibi zararlı madde kullanımı gelse de kumar, seks, bilgisayar oyunları oynama gibi davranışa dayalı bağımlılıklar da bulunmaktadır. Zararlı madde bağımlılıklarında kişide gözlemlenen fiziksel ve psikolojik belirtiler, davranışa dayalı bağımlılıklarda da aynı şekilde görülmektedir (Arısoy, 2009). Young (1998a), internet bağımlılığı kavramını “sarhoş edici bir madde alımını içermeyen bir dürtü kontrol bozukluğu” şeklinde tanımlamaktadır. Ona göre, internet bağımlısı olan kişiler internet kullanımını kontrol edemezler, internet başında olmadıkları sürelerde kaygı hissederler, internet kullanımını azaltmak için çaba sarf ettiklerinde başarısız olurlar ve bu durumu gizlemeye çalışırlar. İnternet bağımlılığı da davranışa dayalı bağımlılıklar içinde sayılabilir.

İnternet bağımlılığın doğası ve yaygınlığına yönelik çalışmalar son yıllarda araştırmacıların dikkatini daha da çok çekmiştir. Bunlardan biri olan Oktan (2015), üniversite öğrencileriyle birlikte yaptığı çalışmada problemlili internet kullanımı ile algılanan sosyal destek arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma bulgularına göre algılanan sosyal destek arttıkça problemlili internet kullanımının düştüğünü belirlemiştir. Bir başka çalışmada aile fonksiyonları (problem çözme, iletişim, roller, duygusal tepki verebilme, gereken ilgiyi gösterme, davranış kontrolleri ve genel fonksiyonlar) ile bilgisayar ve internet bağımlılığı arasındaki ilişki incelenmiş, bilgisayar ve internet bağımlılığının aile fonksiyonlarını olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (Balkan, 2011). Şahan ve Çapan (2017) internet bağımlılığı ile kişilerin bilişsel çarpıtmaları ve sosyal kaygı düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını anlamak için bir çalışma yürütmüşlerdir. Araştırmanın sonucu değişkenlerin internet bağımlılığını %44 oranında yordadığını göstermiştir. Ergenlerle yapılan bir çalışmada ise internet bağımlılığı, akran baskısı ve sosyal destek arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulgulara göre akran baskısı azaldıkça internet bağımlılığının da azaldığı sonucuna varılmıştır (Esen ve Gündoğdu, 2010). Bu çalışmalar

internet bağımlılığın sosyal yaşamdaki değişkenlerin azalmasıyla artış gösteren bir olumsuzluk olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada sosyal yaşamda istenmeyen bir değişken olan yalnızlığın, internet bağımlılığını arttırdığı incelenmektedir. Buluş (1997), yalnızlığı bireyin toplumda tek başına olması şeklinde tanımlamaktadır. İzolasyon bireyin sosyal çevresindeki insanlar tarafından uzakta tutulmasıyken, yalnızlıkta birey sosyal çevreden uzaklaşmayı kendi seçmektedir. Ancak, yalnızlık ve yalnız hissetme farklı olabilmektedir. Bazen birey sosyal çevresinde insan varken de kendini yalnız hissedebilir (Cacioppo, Grippo, London, Gossens ve Cacioppo, 2015). Yalnızlığa neden olan etkenlerin çeşitliliği ve yalnızlık olgusunun pek çok psikososyal değişken ile ilişkili olması bu konuda çalışmalar yapılmasını gerekli kılmıştır. Buluş (1997), yaptığı çalışmada yalnızlık ve sosyal ilişkilerden alınan doyum arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı fark bulmuştur. Akkul ve Ümmet (2007) ise yaptıkları çalışmada yalnızlık ve algılanan anne baba tutumları arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Bulgularına göre anne tutumu için anlamlı fark bulunmamış ancak algılanan baba tutumu değişkeninin öğrencilerin yalnızlık düzeylerini farklı ölçüde etkilediği saptanmıştır. Ayan (2017), Kırklareli'ndeki çeşitli liselerde yürüttüğü çalışmada öğrencilerin yalnızlık ve utangaçlık düzeylerinin öz-yeterlik ve öfke kontrolleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öz-yeterlik ve öfke kontrolleri üzerinde yalnızlık için pozitif yönde utangaçlık için ise negatif yönde anlamlı fark bulunmuştur. Bir başka çalışmada yalnızlık duygusunun akıllı telefon bağımlılığını etkileyip etkilemediğine bakılmıştır. Çıkan bulgular yalnızlık duygusu yoğunlaştıkça akıllı telefon kullanımının arttığını göstermiştir (Mert ve Özdemir, 2018). Bu araştırmalar yalnız bireylerin sosyal, duygusal ve psikolojik alanda zorluklar yaşadığına işaret etmektedir.

Benlik saygısı, bireyin kendisine yönelik algılarından oluşan benlik kavramını olumlu bulmasıdır. Bireyin kendine yönelik algıları tamamen olumlu olmayabilir ama kendisindeki eksikliklere rağmen benliğine saygı duyabilir. Birey bunu yaparken kendisine üstün ya da aşağı özellikler atfetmez. Çünkü benlik saygısı kendini olduğu gibi görmek, kabullenmek ve o şekilde sevmektir (Yörükoğlu,2000). Karahan ve arkadaşları (2004), yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ve benlik saygıları arasındaki ilişkiye bakmışlardır. Araştırmada; üniversite öğrencileri benlik saygısı, insanlara güven, eleştirilere karşı aşırı duyarlılık, depresif duygulanım, psikosomatik belirtiler, kişiler arası ilişkilerde tehdit hissetme ve tartışmalara katılma düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Bu değişkenlerin öğrencilerin yalnızlık düzeyleriyle ilişkilerine bakıldığında anlamlı fark olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte benlik saygısı yüksek olan öğrencilerin daha kolay sosyalleştikleri sonucuna varılmıştır. Bir başka çalışmada ise kişilerin anne ve babalarından aldığı sosyal desteğin benlik saygısı düzeyini belirlemede bir etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Bulgulara göre hem aileden hem de arkadaşlardan alınan sosyal desteğin öğrencilerin benlik saygısını arttırmada önemli bir role sahip olduğu görülmüştür (Taysi,2000). Gür (1996), benlik saygısı ve depresyon arasındaki ilişkiyi incelemek için ergenlerle bir çalışma yürütmüş ve ergenlerde olumsuz duygu durum

artış gösterdiğinde benlik saygılarında azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmalar benlik saygısının psikolojik sağlığı koruyucu niteliğini göstermektedir.

Mutluluk, insanları bir şeyler yapmaya teşvik eden, onları yönlendiren en önemli değişkenlerden biri olması sebebiyle geçmişten günümüze üzerinde çokça çalışma yapılan konulardan biri olmuştur (Odabaşı, 2016). Doğan, Sapmaz ve Çötök (2013) mutluluğu, kişinin yaşadığı hayattan zevk alması, olumlu duyguları daha fazla hissederken olumsuz duyguları daha az hissetmesi olarak ifade eder. Özbay ve arkadaşları (2012) üniversite öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada duygusal düzenleme, mizah tarzları, öz-yeterlilik ve başa çıkma stratejileri ile öğrencilerin öznel iyi oluşu arasında olumlu yönde ilişki olduğunu bulmuşlardır. Üniversite öğrencileri ile yapılan bir başka çalışmada öz-eleştiri ile mutluluk arasındaki ilişkiye bakılmıştır. Öz-eleştiri içsel öz-eleştiri ve karşılaştırmaya dayalı öz-eleştiri olmak üzere iki boyutta incelenmiştir. Her iki alt boyutun da mutluluğu olumsuz yönde yordadığı saptanmıştır (Doğan, Sapmaz ve Çötök, 2013). Literatüre bakıldığında mutluluk kavramının iyimserlik kavramıyla ilişkisinin incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Bu çalışmalardan biri genç yetişkinler üzerinde yapılmış olup iyimserliğin mutluluk üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu görülmüştür (Gülcan ve Bal, 2014). Benzer şekilde Eryılmaz ve Atak'ın (2011) ergenlerle yaptığı çalışmada da iyimserlik eğiliminin öznel iyi oluşu anlamlı derecede yordadığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmalarda benlik saygısına benzer olarak mutluluğunda bireyin yaşamındaki olumlu etkilerini göstermektedir.

Sosyal yalnızlık arttıkça ve sosyal öz-güven azaldıkça internet bağımlılığın artmaktadır (İskender, 2018). Demir ve Kutlu'da (2016) yalnız bireylerin internet bağımlılığı düzeylerinde artış olduğunu bulgulamıştır. Sapmaz ve Totan (2018) mutlu bireylerin daha az internet bağımlısı olma eğilimi gösterdiklerini belirlemişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda, bu araştırmada mutluluk ve benlik saygısı yüksek bireylerin daha az yalnızlık hissettikleri ve internet bağımlılığı düzeylerinde azalış olduğuna yönelik hipotez model test edilmiştir. Bu modele kuramsal temeli, Caplan'ın (2003) problemleri internet kullanımı yüksek olan bireylerin yalnız bireyler olduklarına yönelik açıklamalarına dayanmaktadır. Bu kuramsal açıklamaya göre (Caplan, 2010) yalnız olan bireylerin sosyal yeterlikleri de azalmakta, azalan sosyal yeterlilikle yüz yüze iletişim yerini internet üzerinden yapılan iletişime bırakmakta ve bu durumda sosyal yaşamı daha da olumsuz hale getirmektedir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma katılımcıları

Çalışmanın örneklemini 2017-2018 öğretim yılının ikinci dönemi Aydın Adnan Menderes Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinden seçilen 374 öğrenciden oluşmaktadır. Bunların 259'u kadın (%69,30), 115'i ise erkektir (%30,50). Katılımcıların 110'u birinci sınıf (%29,20), 79'u ikinci sınıf (%21,00), 92'si üçüncü sınıf (%24,40) ve 96'sı ise dördüncü sınıf (%25,50) devam eden üniversite öğrencisidir. Örneklemdaki öğrencilerin yaş aralığı 18 ile 24 arasındadır. Yaş

ortalamaları ise 20 yaş 6 aydır. Araştırma katılımcılarının seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

### 2.2.1. Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBT-KF)

Ölçek, Young (1998b) tarafından geliştirilmiş ve Pawlikowski, Altstötter-Gleich ve Brand (2013) tarafından kısa forma dönüştürülmüştür. Türkçeye üniversite öğrencileri ve ergenler için Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan (2016) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin özgün formu internet bağımlılığı düzeyini ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir. Türk literatüründe internet bağımlılığı düzeyini ölçmek için başka ölçekler olsa da YİBT-KF hem ekonomik hem de uygulanan yaş gruplarında geçerli ve güvenilir sonuçlar vermesi açısından tercih edilmektedir. Ölçek, 12 maddeden oluşmaktadır ve beşli derecelendirmede (1= Hiçbir zaman, 5= Her zaman) şeklinde yapılandırılmıştır. Ölçekte tersten puanlanan madde bulunmamaktadır. Ölçek sonucunda çıkan yüksek puan internet bağımlılığı düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. YİBT-KF'nin tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve maddelerin iyi uyum verdiği görülmüştür ( $\chi^2= 173.58$ , s.d.= 53, CFI= 0.95, SRMR= 0.064 ve RMSEA= 0.079). Ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .85 olarak raporlanmıştır. Kutlu ve arkadaşlarının (2016) yaptığı bu çalışma YİBT-KF'nin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu araştırma için ölçeğin iç tutarlık değeri .88 olarak hesaplanmıştır.

### 2.2.2. Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu (OMÖ-KF)

Hills, Argyle ve Crossland (1989) tarafından geliştirilmiş Doğan ve Çötök (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bireyin mutluluk düzeyini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Literatür incelendiğinde bu konu ile ilgili yapılan çalışmalarda sıklıkla bu ölçek tercih edildiği için Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçeğin orijinal formu 29 madde ve dördümlü derecelendirmede hazırlanmıştır. Daha sonra OMÖ, Hills ve Argyle (2002) tarafından altılı derecelendirme tipinde ve 8 madde olacak şekilde kısa formu (OMÖ-KF) geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlamasında, beşten fazla seçeneğin bulunması anlam ve anlaşılabilirlik açısından zorluğa neden olduğu için Türkçe form beşli derecelendirme olacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puanlar mutluluk düzeyinin yüksek olduğunu belirtmektedir. Doğan ve Çötök (2006) uyarlama çalışmalarında ilk olarak madde analizi yapmış ve ölçek maddelerinin temsil gücüne bakmıştır. Bunun sonucunda 4. Maddenin madde toplam korelasyonu değerinin .30'dan düşük olduğu saptanmış ve ölçekten çıkarmıştır. Çalışmanın diğer aşamaları 7 madde üzerinden değerlendirmiştir. OMÖ-KF tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiş ve tek faktörlü modelin doğrulandığı sonucuna ulaşmıştır. Tek boyuttan oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,74 ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak bu ölçeğin mutluluk düzeyini ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir (Doğan ve Çötök, 2011). Bu araştırma verisinde ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,77 düzeyindedir.



### 2.2.3. Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği (KS/ÖÖ)

KS/ÖÖ, Tafarodi ve Swan (2001) tarafından geliştirilmiş olup Doğan (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin amacı kişilerin benlik saygılarını kendini sevme ve öz yeterlik boyutları ele alınarak belirlemektir. KS/ÖÖ, 16 maddeden oluşmaktadır ve beşli derecelendirme (1=Hiç uygun değil, 5=Tamamen uygun) şeklinde hazırlanmıştır. Doğan (2011) uyarlama çalışmasında öncelikle madde analizi yapmış ve ölçeği temsil etmeyen madde olup olmadığına bakmıştır. Daha sonra ölçeğin yapısal geçerliliğini belirlemek için doğrulayıcı faktör analizi yapmış ve ölçeğin özgün halindeki iki boyutlu yapı doğrulamıştır. Aynı zamanda, ölçüt ile ilgili geçerliliği ortaya koymak amacıyla, bu ölçek ile benzer ve farklı yapıları ölçen ölçekler arasındaki ilişkilere bakmıştır. Ölçeğin güvenilirliği iç tutarlılık ve test tekrar test güvenilirlik yöntemleri ile incelemiştir. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı “Kendini sevme” boyutu için 0,83, “Öz yeterlik” boyutu için 0,74 olarak hesaplamıştır. İki hafta arayla yapılan test tekrar test uygulamasından sonra güvenilirlik katsayısı her iki boyut için 0,82 olduğu hesaplamıştır. Sonuç olarak yapılan bu çalışma KS/ÖÖ'nin benlik saygısını ölçmek için kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir (Doğan, 2011). Ölçeğin Benlik Saygısı düzeyinde iki alt boyutu dahil edilerek hesaplanan Cronbach alfa değeri bu araştırma için 0,89' dur.

### 2.2.4. UCLA Yalnızlık Ölçeği

Russell, Peplau ve Ferguson (1978) tarafından geliştirilmiş ve Yaparel (1984) tarafından ilk defa ülkemizde kullanılmıştır. Daha sonra Demir (1989) bu çeviriyi geliştirmiş, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmıştır. Ölçeğin amacı bireyin genel yalnızlık derecesini belirlemektir. UCLA Yalnızlık Ölçeği 20 maddeden oluşmaktadır ve dörtlü derecelendirme (1= Hiç yaşamadım, 4= Sık sık yaşarım) tipinde hazırlanmıştır. Ölçek 10'u düz 10'u ters kodlanmış maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 20'dir. Ölçekten alınan puan arttıkça yalnızlık düzeyi de artmaktadır. Ölçeğin geçerliğinin belirlenmesi için yalnızlıktan yakınan ve yakınmayan grupların aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan *t*-testi sonucunda iki grup arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için ise iç tutarlılık ve test tekrar test yöntemleri kullanmıştır. İç tutarlılık analizi için Cronbach alfa katsayısı hesaplamıştır ( $\alpha = 0,96$ ). Test tekrar test uygulamasından sonra Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı 0,94 olarak hesaplamıştır. Elde edilen bulgulara göre UCLA Yalnızlık Ölçeğinin geçerliği ve güvenilirliği yeterli bulunmuştur (Demir, 1989). Bu ölçeğin iç tutarlık değeri bu araştırma verisi için 0,79' dur.

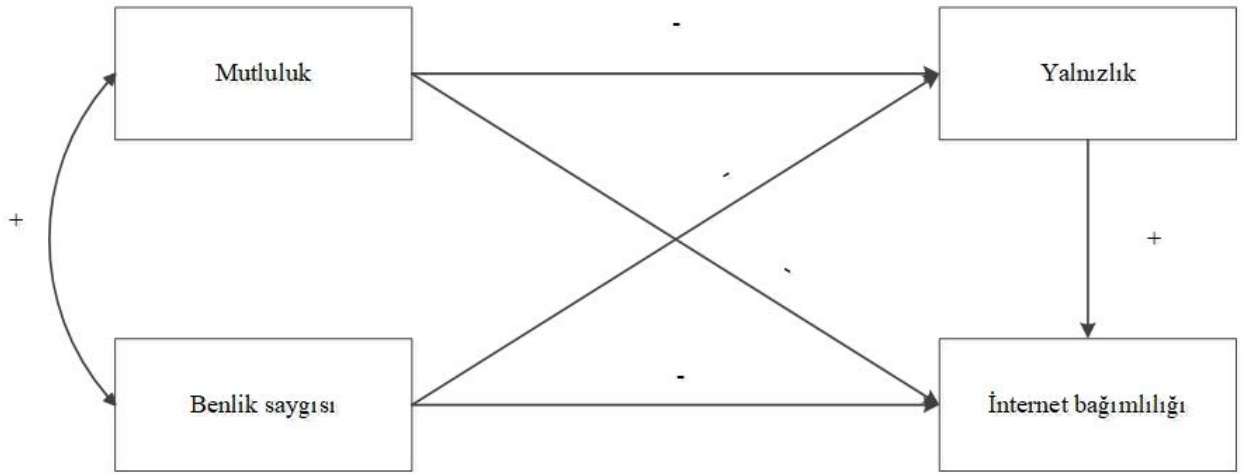
### 2.2.5. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada toplanan veride katılımcıların cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda, yaş açık uçlu bir soruyla, cinsiyet ikiden seçmeli (Kadın - Erkek) bir soruyla, sınıf düzeyi ise dörtten seçmeli (1. Sınıf - 2. Sınıf - 3. Sınıf - 4. Sınıf) bir soruyla belirlenmiştir.

### 2.3. Araştırma modeli ve analizi

Araştırmada bağımlı değişken olarak internet bağımlılığına yalnızlık, benlik saygısı ve mutluluk değişkenlerinin etkisi incelenmiştir. Bunun için öncelikle değişkenler arasındaki ikili ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayıları kullanılarak hesaplanmıştır. Belirlenen ilişkiler sonrasında araştırmanın hipotez modeline ait aşamalı analizler AMOS programı aracılığıyla yol analizi kullanılarak yapılmıştır. Araştırma incelenen hipotez model aşağıda yer almaktadır.

Şekil 1. Araştırmanın hipotez modeli



Araştırmanın hipotez modelinde bağımsız değişkenler (egzojen) olarak mutluluk ve benlik saygısı, bağımlı değişkenler (endojen) internet bağımlılığı ve yalnızlıktır. Gözlenen değişkenler için yol analizi olarak kurgulanan hipotez modelde; mutluluk ve benlik saygısı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu, mutluluğun internet bağımlılığı ve yalnızlık üzerinde negatif yönde doğrudan etkisinin olduğu, benzer olarak benlik saygısının da internet bağımlılığı ve yalnızlık üzerinde negatif yönde doğrudan etkisinin olduğu modellenmiştir. Ayrıca mutluluk ve benlik saygısı arttıkça internet bağımlılığını yalnızlık üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Bu modele göre mutluluk ve benlik saygısı arttıkça yalnızlık ve internet bağımlılığını azaltmaktadır. Diğer bir ifadeyle mutluluk ve benlik saygısı yüksek olan bireylerin internet bağımlılığı ve yalnızlık düzeylerinde azalma gözleneceği hipotez olarak incelenmektedir.

### 3. BULGULAR

Araştırmada mutluluk ve benlik saygısının yalnızlıkla internet bağımlılığına olan doğrudan ve dolaylı etkilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Bu sebeple de öncelikle normallik, doğrusallık ve çoklu bağıntı gibi varsayımlar incelenmiştir. Araştırma verisinin tüm değişkenin de basıklık ve çarpıklık değerlerinin  $\pm 1,96$  aralığında olduğu, değişkenler arasındaki ikili ilişkilerin .90'dan küçük olduğuna ulaşılmıştır. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında oluşturulan basit dağılım eğrilerinde doğrusallık gözlenmiştir. Bu sonuçlar parametrik teknikler için yeterli olarak kabul edilebilir düzeydedir. Bunun üzerine yürütülen istatistiksel analizlerde öncelikle

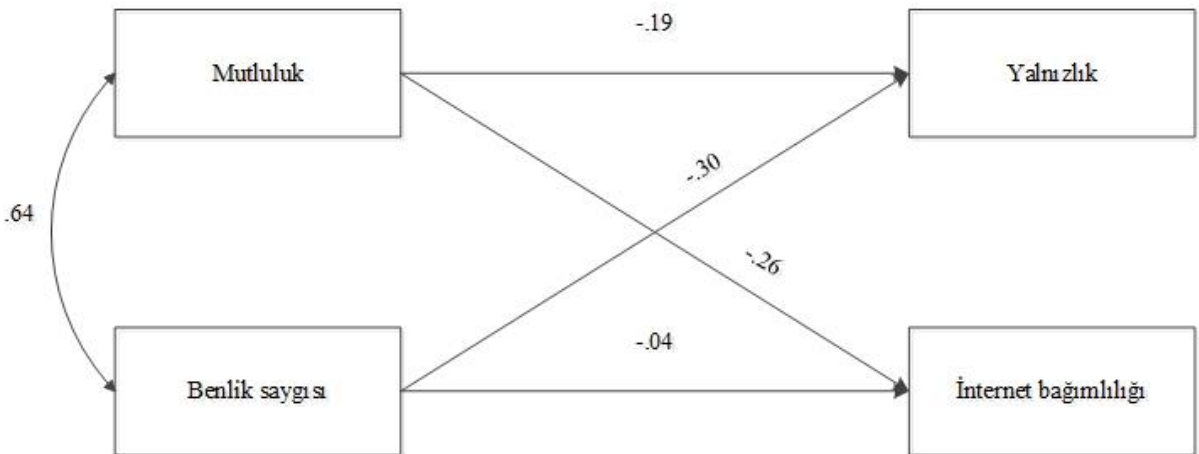
araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonların düzeyi ve anlamlılığı incelenmiştir. Bu basamağa yönelik yürütülen analizlerde ulaşılan sonuçlar aşağıda tablo 1’de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonlar

Değişkenler	Yalnızlık	Mutluluk	Benlik Saygısı
<b>Yalnızlık</b>	-		
<b>Mutluluk</b>	-0,38*	-	
<b>Benlik Saygısı</b>	-0,42*	0,64*	-
<b>İnternet Bağımlılığı</b>	0,19*	-0,29*	-0,21*

\*  $p < .01$

Araştırma bulgularının ilk kısmını araştırma değişkenleri arasındaki korelasyonlarının incelenmesi oluşturmuştur. Bu amaçla yürütülen analizlerde Pearson momentler çarpımı korelasyon sonuçları yalnızlık ve mutluluk ile benlik saygısı arasında negatif, internet bağımlılığıyla pozitif yönde anlamlı korelasyon olduğu belirlenmiştir. Buna göre yalnızlıkla mutluluk arasında etki büyüklüğü 0,14, benlik saygısıyla 0,18 ve internet bağımlılığıyla ise 0,04 düzeyindedir. Araştırmanın bir diğer değişkeni olan mutluluk benlik saygısıyla pozitif yönde 0,41 düzeyinde etki büyüklüğünde anlamlı ilişkiye sahipken internet bağımlılığıyla negatif yönde 0,08 düzeyinde etki büyüklüğüyle ilişkilendirilmiştir. Son olarak benlik saygısı ve internet bağımlılığıyla negatif yönde 0,04 etki büyüklüğü düzeyinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. İkili ilişkilerin incelenmesinden sonra yol analizlerine geçilmiştir.



**Şekil 2.** Araştırmanın hipotez modelinin yol analizi sonucu

Gözlenen değişkenlerle yol analizinde mutluluk ve benlik saygısının ilişkili oldukları her iki değişkenin internet bağımlılığı ve yalnızlığı doğrudan etkilediğine yönelik bir model

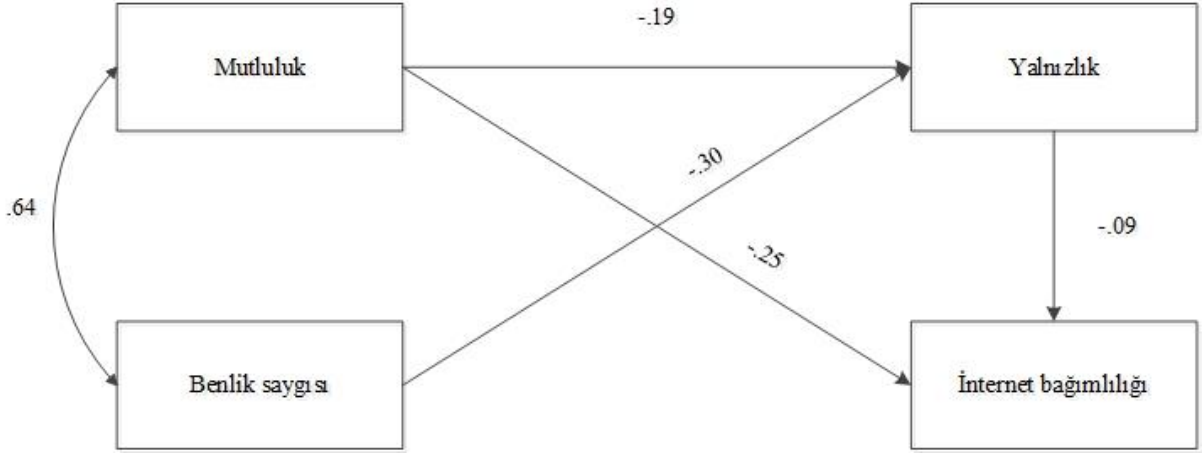
incelenmiştir. Modelde mutluluk ve benlik saygısı değişkenleri bağımsız değişkenler (egzojen) internet bağımlılığı ve yalnızlık ise bağımlı değişkenler (endojen) ise mutluluk ve benlik saygısı değişkenleridir. Standardize edilmiş regresyon katsayıları incelendiğinde mutluluk ve benlik saygısı arasındaki korelasyonun pozitif yönde .64 düzeyindedir. Mutluluk ve yalnızlık arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı -.19, mutluluk ve internet bağımlılığı arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı ise -.26 olarak belirlenmiştir. Benlik saygısı ve internet bağımlılığı arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı -.04, benlik saygısı ve yalnızlık arasındaki standardize edilmiş regresyon katsayısı ise -.30 olarak hesaplanmıştır. Mutluluk ve benlik saygısı birlikte yalnızlıkta oluşan değişimin %20'lik kadar bir kısmını açıklarken internet bağımlılığında %9'luk bir değişimi açıklamışlardır. Gözlenen değişkenler için yürütülen yol analizi sonucunda değişkenler arasındaki standardize edilmiş yolların istatistiksel anlamlılığına yönelik analiz sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 2.** Gözlenen değişkenlerle yol analizi sonucu

Yol	Tahmin	s.h.	t	p
Mutluluk → İnternet bağımlılığı	-0,508	0,123	4,129	,000*
Benlik saygısı → Yalnızlık	-0,273	0,056	4,912	,000*
Mutluluk → Yalnızlık	-0,377	0,118	3,189	,001*
Benlik saygısı → İnternet bağımlılığı	-0,037	0,058	,643	,520

\*  $p < .05$

Gözlenen değişkenler için yol analizi sonucunda mutlulukla internet bağımlılığı ve yalnızlığa ait yolların, benlik saygısıyla da yalnızlık arasındaki yolun istatistiksel olarak anlamlı olduğuna ancak benlik saygısı ve internet bağımlılığı arasındaki yolun istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır. Modelin uyum iyiliği indeksleri incelendiğinde ise  $\chi^2$ /serbestlik derecesinin 2,47, karşılaştırmalı uyum iyiliği değerinin (CFI) .99, yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA) değeri .06 olarak hesaplanmıştır. Model uyum iyiliği indeksleri yeterli olsa da benlik saygısının internet bağımlılığı üzerinde doğrudan etkisine ait yolun istatistiksel olarak anlamsız olmasından dolayı benlik saygısının yalnızlık üzerinden internet bağımlılığına dolaylı bir etkisinin olabileceği düşünülerek bu yalnızlık ve internet bağımlılığı arasına bir yol daha eklenerek hipotez model revize edilmiştir. Yeniden düzenlenen modele ait sonuçlar aşağıdadır.



Şekil 3. Araştırmanın yeniden düzenlenen hipotez modelinin yol analizi sonucu

Benlik saygısı ve internet bağımlılığı arasındaki yolun istatistiksel olarak anlamsız olmasından dolayı yeniden düzenlenen hipotez modelin gözlenen değişkenler için yol analizi sonucunda ulaşılan standardize edilmiş regresyon katsayıları; mutluluk ve benlik saygısı arasında .64 düzeyinde ilişki olduğu, mutluluğun yalnızlığı -.19, internet bağımlılığını -.25 düzeyinde, benlik saygısının ise yalnızlığı -.30 düzeyinde etkilediğine ulaşılmıştır. Yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki yol ise .09 olarak belirlenmiştir. Mutluluk ve benlik saygısı yalnızlıktaki değişimin %20'sini açıklarken mutluluk ve yalnızlık üzerinden benlik saygısı internet bağımlılığındaki değişimin ancak %9'unu açıklamada yeterlidir. Yol analizi sonucunda değişkenler arasındaki standardize edilmiş yolların istatistiksel anlamlılığına ait analiz sonuçları aşağıda yer almaktadır.

Tablo 3. Yeniden düzenlenen modelde gözlenen değişkenlerle yol analizi sonucu

Yol	Tahmin	s.h.	t	p
Mutluluk → İnternet bağımlılığı	-0,377	0,118	3,198	,001*
Benlik saygısı → Yalnızlık	-0,273	0,055	4,926	,000*
Mutluluk → İnternet bağımlılığı	-0,492	0,102	4,808	,000*
Yalnızlık → İnternet bağımlılığı	0,088	0,052	1,685	,092

\*  $p < .05$

İlk hipotez model sonuçlarında olduğu gibi yeniden düzenlenen gözlenen değişkenler için yol analizi sonucunda da mutlulukla internet bağımlılığı ve yalnızlığa ait yollarla benlik saygısı ve yalnızlık arasındaki yol istatistiksel olarak anlamlıdır. Ancak yalnızlık ve internet bağımlılığı arasındaki yol ise istatistiksel olarak anlamsızdır. Modelin uyum iyiliği indeksleri  $\chi^2$ /serbestlik derecesinin 0.58, karşılaştırmalı uyum iyiliği değerinin (CFI) 1.00, yaklaşık hataların ortalama kare kökü (RMSEA) değeri .00 olarak belirlenmiştir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Kişinin kendini olduğu gibi görmesi ve sevmesi anlamına gelen benlik saygısı kişinin mutlu olma durumunu da etkileyebilmektedir. Bu sebeple de benlik saygısı ve mutluluk arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar mevcuttur. Çevik ve Yıldız (2016) pedagojik formasyon öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışma sonucunda benlik saygısı ve mutluluk arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptamışlardır. Güler ve Gazioğlu (2008) psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin öznel iyi olma hallerini etkileyen değişkenleri incelemişler ve bu inceleme sonucunda benlik saygısının mutluluğu en üst düzeyde etkileyen değişken olduğu sonucuna varmışlardır. Kararımak ve Çetinkaya (2011) ise yaptıkları çalışmada benlik saygısı ile mutluluk ve psikolojik sağlamlık arasındaki ilişkiye bakmışlar ve çalışma sonucunda bireyin kendine dönük algıları pozitif ise duygularının olumlu olma ihtimalinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Bunun yanında bireyde benlik saygısının artmasıyla psikolojik sağlamlığın da artacağı görüşüne ulaşmışlardır. Deneve ve Cooper (1998) da yaptıkları çalışmada benlik saygısı ve mutluluk arasında yüksek bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bu araştırmada da yukarıdaki örneklerde olduğu gibi benlik saygısı ve mutluluk arasında pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu ise yalnızlık arttıkça internet bağımlılığını göstermesidir. Alan yazında bu bulguya da benzer bulgular bulunmaktadır (Caplan, 2006; Yao ve Zhong, 2014). Aile içinde ve sosyal yaşamda karşılaşılan problemler kişinin sevgi ihtiyacını karşılayabilmek için sanal ortama yönelmesine neden olabilmektedir. Alan yazındaki çalışmalar bu hipotezi doğrular niteliktedir. Anlı (2018), ergenlerle yaptığı çalışmanın bulguları sonucunda kişinin sosyal, duygusal ilişkilerde ve aile ilişkilerinde yalnızlık hissetmesinin internet bağımlılığı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Yalnızlık duygusundan kaçmak için bireyler sosyal medyada paylaşımlarını artırarak sosyalleşmeye çalışmaktadırlar. Bu durum bireylerin internet kullanımını gün geçtikçe artırmalarına ve sonucunda internet bağımlılığına sebep olmaktadır (Ümmet ve Ekşi, 2016). Kim, LaRose ve Peng (2009) yalnızlık sorunu yaşayan kişilerin bunu çözmeye çalışmak yerine sorunlu internet kullanımı davranışı geliştirebileceklerini fakat bu durumun hissedilen yalnızlığı artırabileceğini ifade etmişlerdir. Yapılan başka bir çalışmada gençlerin interneti yalnızlıktan kurtulmak için bir araç olarak gördüğü ancak internet kullanımını artırmaları durumunda daha çok yalnızlığa düştükleri saptanmıştır (Özen ve Korukçu Sarıcı, 2010). Yao ve Zhong (2014) da yaptıkları çalışmada internet kullanımının yalnızlık duygusundan uzaklaşmak için yararlı olmadığını kişinin zaman geçtikçe daha çok yalnızlık hissettiğini ortaya koymuştur. Bu araştırmada ise yalnızlık internet bağımlılığıyla ilişkili ancak doğrudan etkiye sahip olmayan bir değişken olarak belirlenmiştir. Bu durum araştırma örnekleminin genç yetişkin olmasından kaynaklı olabilir.

Ülkemizde yapılan diğer çalışmalarda bu araştırmada ortaya konan yalnızlık arttıkça internet bağımlılığının arttığını gösteren korelasyon bulgusuyla benzerlik taşımaktadır. Örneğin Çağır (2010) lise ve üniversite öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin içinde buldukları yalnızlık halinin onları problemlerle internet kullanmaya ittiğini veya problemlerle internet

kullanımının öğrencileri yalnızlaştırdığı sonucuna varmıştır. Aynı zamanda mutluluk seviyesi düşük olan öğrencilerin problemleri internet kullanmaya daha çok yöneldikleri veya problemleri internet kullanımı sonucunda öğrencilerin mutluluk seviyesinin düştüğünü saptamıştır. Doğan (2016) sosyal ağ siteleri kullanımının ergenler üzerindeki etkisine bakmış ve sosyal ağ sitelerinin kullanımının ergenleri mutlu ettiğini saptamıştır. Fakat zaman geçtikçe bu durumun tersine dönme ihtimalinin çok yüksek olduğunu belirtmiş ve ergenin gün geçtikçe kendi içine kapanacağını, onu mutlu eden sosyal ağ sitelerinin kullanımının ona yetmemeye başlayacağını ifade etmiştir. Meral ve Bahar (2016) yaptıkları çalışmada problemleri internet kullanımının kişiyi çevresinden uzaklaştırarak yalnızlaştıracığı gibi yalnızlığın da kişinin internete sığınmasına ve sonucunda da yalnızlığın problemleri internet kullanımına sebep olabileceği sonucuna varmışlardır. Batıgün ve Hasta (2010) yalnız olduğunu hisseden bireylerin internet bağımlılığı ölçeğinden yüksek puan alan bireyler olduğunu saptamışlardır. Aynı zamanda sosyal ilişkilerinde sorun yaşayan, mutsuz bireylerin de internet kullanmaya yöneldiklerini belirtmişlerdir.

Yalnızlık ve benlik saygısı arasındaki negatif yönlü ilişki daha önceki çalışmalarda da ortaya konmuştur (Brewer ve Kerlake, 2015; Blachnio ve Przepiorka, 2019). Bu çalışmada benzer bir bulgu söz konusudur. Literatürdeki diğer çalışmalar incelendiğinde bu değişkenlerden benlik saygısının internet bağımlılığı üzerindeki etkisi konusunda bir fikir birliği bulunmadığı görülmektedir. Young (1999) bireylerin olumsuz duygu ve düşüncelerden kaçmak için internete yöneldiklerini depresyon ve düşük benlik saygısı durumlarının da tetikleyici nedenler olabileceğini öne sürmüştür. Niemz, Griffiths ve Banyard (2005) benlik saygısı düşük kişilerin uyum sağlama sorunları yaşadıklarını bu nedenle insanlarla yüz yüze etkileşim kurmak zorunda kalmadan sosyalleşebilecekleri sanal ortamı diğer bireylere göre daha çok tercih ettiklerini söylemişlerdir. Stieger ve Burger'ın (2010) çalışma bulgularına göre internet bağımlılığı düzeyleri yüksek olan kişiler düşük benlik saygısı puanları almıştır. Aydın ve Sarı (2011) aile tutumlarının internet bağımlılığı düzeyini etkilediğini benlik saygısının aracı bir etkiye sahip olduğunu söylemişlerdir. Baskıcı ailelerin yeterince desteklenmeyen çocuklarının düşük benlik saygısına sahip olduğu ve istediklerini özgürce yapabildikleri internet ortamına yöneldikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bazı araştırmacılar ise çalışmalarında internet bağımlılığı ile benlik saygısı arasında bir ilişki bulamamışlardır (Berber Çelik ve Odacı, 2012; Eroğlu ve Bayraktar, 2017). Bu araştırma bulgusunda da internet bağımlılığı benlik saygısından etkilenmemektedir.

Araştırma bulguları dikkate alındığında psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinde pozitif yaşamı destekleyen, mutluluğu arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması internet bağımlılığının azaltılmasında etkili olabileceği söylenebilir. Yine bireyin mutluluğunu arttıran hobiler, serbest zaman aktiviteleri, spor etkinlikleri ve diğer sosyal yaşam etkinlikleri onların internet bağımlılığını azaltmada doğrudan etkiye sahip olacaktır. Bununla birlikte benlik saygısını arttıran psikoeğitim programları ve grup rehberliği gibi kişisel sosyal rehberlik etkinlikleri ise yalnızlığı azaltmada koruyucu bir destek sağlayabilir. Bu araştırmanın üniversite

öğrencilerinde yapılması internet bağımlılığının ciddi bir sorun olduğu ergenlik dönemiyle ilgili sınırlı bilgi sağlamaktadır. Bu sebeple benzer hipotez modeller ergen bireylerle de test edilebilir.

### KAYNAKÇA

- Akkul, N. ve Ümmet, D. (2007). Teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 1-17.
- Anlı, G. (2018). İnternet bağımlılığı: Sosyal ve duygusal yalnızlık. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 389-397.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Ayan, A. (2017). Yalnızlık ve utangaçlık düzeyinin özyeterlik ve öfke kontrolü üzerine etkisi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 87-108.
- Aydın, B. ve Sarı, S.V. (2011). Internet addiction among adolescents: the role of self-esteem. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3500-3505.
- Balkan, E. (2011). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar-internet bağımlılığı ve aile fonksiyonları arasındaki ilişki. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1). 231-239.
- Batıgün, A.D. ve Hasta, D. (2010). İnternet bağımlılığı: Yalnızlık ve kişilerarası ilişki tarzları açısından bir değerlendirme. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 11(3), 213-219.
- Berber Çelik, Ç. ve Odacı, H. (2011). Kendilik algısı ve benlik saygısının problemleri internet kullanımı üzerindeki yordayıcı rolü. *5th International Computer ve Instructional Technologies Symposium*. 22-24 Eylül 2011, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Beard, K. ve Wolf, E. (2001). Modification in the proposed diagnostic criteria for Internet addiction. *Cyberpsychology and Behaviour*, 4(3), 377-383.
- Błachnio, A. Ve Przepiorka, A. (2019). Be aware! If you start using Facebook problematically you will feel lonely: Phubbing, loneliness, self-esteem, and Facebook intrusion. A cross-sectional study. *Social Science Computer Review*, 37(2), 270-278.
- Brewer, G. ve Kerlake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255-260.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 82-90.
- Cacioppo, S., Grippo, A. J., London, S., Goossens, L. ve Cacioppo, J.T. (2015). Loneliness: Clinical import and interventions. *Perspectives on Psychological Science*, 10(2), 238-249.
- Caplan, S.E. (2003). Preference for online social interaction: A theory of problematic internet use and psychosocial well-being. *Communication Research*, 30(6), 625-648.
- Caplan, S.E. (2006). Relations among loneliness, social anxiety, and problematic Internet use. *CyberPsychology and Behavior*, 10(2), 234-242.
- Caplan, S.E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089-1097.



- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: internet bağımlılığı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 83-98.
- Çağır, G. (2010). *Lise ve üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanım düzeyleri ile algılanan esenlik halleri ve yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Çevik, G.B. ve Yıldız, M.A. (2016). Pedagojik formasyon öğrencilerinde umutsuzluk ile mutluluk arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü. *Dicle Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 96-107.
- Demir, A. (1989). UCLA Yalnızlık Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği. *Psikoloji Dergisi*, 7(23), 14-18.
- Demir, Y. ve Kutlu, M. (2016). The Relationship between loneliness and depression: Mediation role of Internet addiction. *Educational Process: International Journal*, 5(2), 97-105.
- DeNeve, K.M. ve Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124(2), 197.
- Doğan, T. (2011). İki boyutlu benlik saygısı: Kendini Sevme/Özyeterlik Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 126-137.
- Doğan, U. (2016). Lise öğrencilerinin sosyal ağ siteleri kullanımının mutluluk, psikolojik iyi-oluş ve yaşam doyumlarına etkisi: Facebook ve Twitter Örneği. *Eğitim ve Bilim*, 41(183).
- Doğan, T. ve Çötök, N.A. (2011). Oxford mutluluk ölçeği kısa formunun Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 165-170.
- Doğan, T., Sapmaz, F. ve Çötök, N.A. (2013). Öz-eleştiri ve mutluluk. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 391-400.
- Eroğlu, A. ve Bayraktar, S. (2017). İnternet bağımlılığı ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3(1), 184-199.
- Eryılmaz, A. ve Atak, H. (2011). Ergen öznel iyi oluşunun, öz saygı ve iyimserlik eğilimi ile ilişkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(37), 170-181.
- Esen, B.K. ve Gündoğdu, M. (2010). The relationship between internet addiction, peer pressure and perceived social support among adolescents. *International Journal of Educational Researchers*, 1(2), 29-36.
- Gülcan, A. ve Bal, P.N. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumundaki etkisinin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 41-52.
- Güler, Ç.Y. ve Gazioğlu, A.E.İ. (2008). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerinde öznel iyi olma hali, psikiyatrik belirtiler ve bazı kişilik özellikleri: Karşılaştırmalı bir çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 107-114.
- Günüç, S. ve Kayrı, M. (2010). Türkiye'de internet bağımlılık profili ve internet bağımlılık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik-güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 220-232.
- Gür, A. (1996). *Ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi.

- Hills, P. ve Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073-1082.
- İskender, M. (2018). Investigation of the Effects of Social Self-Confidence, Social Loneliness and Family Emotional Loneliness Variables on Internet Addiction. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(3), 1-10.
- Karahan, T.F., Sardoğan, M.E., Şar, A.H., Ersanlı, E., Kaya, S.N. ve Kumcağız, H. (2004). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 27-39.
- Kararımkar, Ö. ve Çetinkaya, R. . (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: Duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30-43.
- Kim, J., LaRose, R. ve Peng, W. (2009). Loneliness as the cause and the effect of problematic Internet use: The relationship between Internet use and psychological well-being. *CyberPsychology and Behavior*, 12(4), 451-455.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y. ve Aysan, F. (2016). Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17(1), 69-76.
- Meral, D. ve Bahar, H.H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde problemlerli internet kullanımının yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1117-1134.
- Mert, A. ve Özdemir, G. (2018). Yalnızlık duygusunun akıllı telefon bağımlılığına etkisi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 88-107.
- Murali, V. ve George, S. (2007). Lost online: an overview of internet addiction. *Advances in Psychiatric Treatment*, 13(1), 24-30.
- Niemz, K., Griffiths, M. ve Banyard, P. (2005). Prevalence of pathological Internet use among university students and correlations with self-esteem, the General Health Questionnaire (GHQ), and disinhibition. *Cyberpsychology and Behavior*, 8(6), 562-570.
- Odabaşı, Ş. (2016). Üniversite öğrencilerinin online oyun bağımlılığı düzeylerinin öznel mutluluk düzeyleriyle ilişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Oktan, V. (2015). Üniversite öğrencilerinde problemlerli internet kullanımı, yalnızlık ve algılanan sosyal destek. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 281-292.
- Okur, S. (2019). Lise öğrencilerinin temel psikolojik ihtiyaçları ile problemlerli internet kullanımları arasındaki ilişkide yaşam doyumunun aracılık rolü. Yayınlanmamış yüksek lisans tez. Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Özbay, Y., Palancı, M., Kandemir, M. ve Çakır, O. (2012). Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının duygusal düzenleme, mizah, sosyal öz-yeterlik ve başa çıkma davranışları ile yordanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 325-345.

- Özen, Ü. ve Korukçu Sarıcı M.B. (2010). Yalnızlık olgusu ve sanal sohbetin yalnızlığın paylaşımına etkisi: üniversite öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 24(1), 149-159.
- Russell, D., Peplau, L. A. ve Ferguson, M. L. (1978). Developing a measure of loneliness. *Journal of Personality Assessment*, 42(3), 290-294.
- Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C. ve Brand, M. (2013). Validation and psychometric properties of a short version of Young's Internet Addiction Test. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1212-1223.
- Sapmaz, F. ve Totan, T. (2018). Modelling the Happiness Classification of Addicted, Addiction Risk, Threshold and Non-Addicted Groups on Internet Usage. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, 6(1), 45-55.
- Soule, L.C., Shell, L.W. ve Kleen, B.A. (2003). Exploring Internet addiction: Demographic characteristics and stereotypes of heavy Internet users. *Journal of Computer Information Systems*, 44(1), 64-73.
- Stieger, S. ve Burger, C. (2010). Implicit and explicit self-esteem in the context of internet addiction. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(6), 681-688.
- Şahan, M. ve Çapan, B.E. (2017). Ergenlerin problemleri internet kullanımında kişilerarası ilişkilerle ilgili bilişsel çarpıtmaların ve sosyal kaygının rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 887-913.
- Tafarodi, R. W. ve Swan, W. B. (2001). Two-dimensional self-esteem: Theory and measurement. *Personality and Individual Differences*, 31(5), 653-673.
- Taysi, E. (2000). *Benlik saygısı, arkadaşlardan ve aileden sağlanan sosyal destek: Üniversite öğrencileriyle yapılan bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ümmet, D. ve Ekşi, F. (2016). Türkiye'deki genç yetişkinlerde internet bağımlılığı: yalnızlık ve sanal ortam yalnızlık bağlamında bir inceleme. *Addicta: The Turkish Journal On Addictions*, 3(1), 29-53.
- Yaparel, R. (1984). *Sosyal ilişkilerde başarı ve başarısızlık nedenlerinin algılanması ile yalnızlık arasındaki bağlantı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yao, M.Z. ve Zhong, Z.J. (2014). Loneliness, social contacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164-170.
- Young, K.S. (1998a). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K.S. (1998b). *Caught in the net: How to recognize the signs of internet addiction--and a winning strategy for recovery*. New York, NY: John Wiley and Sons.
- Young, K.S. (1999). Internet addiction: symptoms, evaluation and treatment. *Innovations in Clinical Practice*, 17, 19-31.
- Yörükoğlu, A. (2000). *Gençlik çağı*. Ankara: Özgür Yayınları.

# Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Öğrencilerinin Program Tasarısı Uygulamalarının İncelenmesi

Sevim Aşıroğlu<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dr. Öğrt. Üyesi, Maltepe Üniversitesi, scamuzcu@gmail.com

**Geliş Tarihi/Received:**  
08.10.2019

**Kabul Tarihi/Accepted:**  
26.12.2019

**e-Yayım/e-Printed:**  
31.12.2019

---

## ÖZ

Okullarda çalışan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlardan okul Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programlarını geliştirmeleri ve diğer programlar için müşavirlik hizmeti vermeleri beklenmektedir. Bu bağlamda Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlarının hizmetöncesinde program geliştirme eğitimi almaları gerekir. Bu araştırmanın amacı ise program tasarısı hazırlayan rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans öğrencilerinin program geliştirme dersine yönelik tutumlarını, program tasarısı uygulaması ile ilgili görüşlerini ortaya koymak, hazırlamış oldukları program tasarılarını incelemektir. Araştırma karma desen çerçevesinde planlanmıştır. Nicel boyut tarama, nitel boyut durum çalışması araştırması ile yürütülmüştür. Öğrencilerin program geliştirme dersine olan tutumları nicel verileri oluşturmuş ve bu veriler ölçek aracılığı ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verilerini oluşturan program tasarısı uygulamasına yönelik görüşler içerik analizi, program tasarıları ise betimsel analizle incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre program tasarısı hazırlayan Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık öğrencilerinin program geliştirme dersine karşı tutumlarının orta seviyede olduğu ve öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun program tasarısı uygulaması ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Program tasarılarının tamamı genel hedef yazma kriterlerine uygundur. Kazanım yazma, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması, ölçme-değerlendirme süreçlerinin planlanması, örnek etkinliklerin geliştirilmesi, program geliştirme modeli önerisi geliştirme konularında ise hatalı ve eksik öğrenmeleri olan öğrenciler mevcuttur. Araştırmacılara kazanım yazmaya, program öğelerini birbirleri ile ilişkilendirebilmeye, program geliştirme modellerini örneklendirmeye yönelik uygulamalı ders etkinliklerinin etkilerini araştırmaları önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Program Tasarımı, Program Geliştirme, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programları

---

Examination of the Program Design Practices of Guidance and Psychological Counseling Students

---

## ABSTRACT

The Guidance and Psychological Counselors who work at schools are expected to develop school Guidance and Psychological Counseling programs and to provide consultancy services for other programs. In this context, program development training of Guidance and Psychological Counselors is one of the topics which must be studied. The purpose of this study is to determine the attitudes of the Guidance and Psychological Counseling students, who prepare program drafts, to reveal their viewpoints on program draft application, and to evaluate the program proposals they prepared. The

study was planned in the mixed design framework. The Quantitative Dimension Review was carried out with a Qualitative Dimension Case Study. The attitudes of students towards program development constituted the quantitative data; and these data were obtained through the scale. The viewpoints of the students on the program draft application, which constituted the qualitative data of the study, were analyzed with Content Analysis, and the program drafts were analyzed with descriptive analysis. According to the results of the present study, it was determined that the viewpoints of the Guidance and Psychological Counseling students, who prepared program proposal, towards program development training were at a moderate; and the majority of the students had positive viewpoints on the program draft application. All of the program proposals are in line with the general target writing criteria. However, there are also students who had incorrect and incomplete learning in acquisition writing, planning of learning-teaching processes, planning of measurement-evaluation processes, developing sample activities and developing suggestion on program development model. It is recommended to researchers that they investigate the effects of applicable lesson activities targeting acquisition writing, associating of program elements with each other, and illustrating program development models.

**Keywords:** Program Design, Program Development, School Guidance and Psychological Counseling Programs

## 1. GİRİŞ

Bir eğitim kurumunun öğrenme koşulları, öğrenme yaşantıları, öğretim olanakları (zaman, mekân, araçlar ve gereçler), öğretmen ve diğer program paydaşlarını sürekli bilgilendirme ve istekli hale getirme gibi operasyonel çabaların tümü program geliştirme kapsamına girer. Tamamen uygulama ve araştırma ağırlıklı bir alan olan program geliştirme işini, masa başında kağıt üzerinde yapılan değişiklikler olarak algılamak doğru değildir (Varış, 1994). Program geliştirme için ihtiyaç durumunu belirlemeleri yapmak gerekir. İhtiyaç durumunun belirlenmesinden sonra yapılacak ilk iş, amaçları ve kapsamı belirlemektir. Amaç ve kapsam ise tüm etkinliklerin belirlenmesine kılavuzluk eder (Doğan, 1997).

Program geliştirmeyi gerçekleştirebilmek için programın en az bir kez uygulanmış olması gerekir. Uygulanmadan önce hazırlanan program bir tasarıdan ibarettir, program tasarısı olarak adlandırılır. Varış'ın (1994) ifadesi ile program tasarısı bir kitap rehber veya kılavuzdur. Demirel (2015), program tasarısı hazırlarken; hedef, içerik, eğitim ve sınav durumları öğelerinin nasıl hazırlanacağını ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Buna göre hedefler hazırlanırken öğrenci davranışına dönük olmalıdır, süreci değil ürünü yansıtmalıdır, hangi alanı yansıttığı belirtilmelidir. İçeriğin geçerli ve güvenilir olmasına dikkat edilmelidir. Geçerlilik, bilginin zamana göre dayanıklılığı; güvenilirlik ise sağlamlığı ile ilgilidir. İçerik öğrenci seviyesine uygun ve kullanılabilir olmalıdır. İçerik düzenlemesinde ise somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, bütünden parçaya ya da parçadan bütüne, günümüzden geçmişe, yakın çevreden uzağa doğru bir sıralamada olmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci açısından öğrenme yaşantıları olarak adlandırılan, eğitim durumları, öğrencide program sonunda görmek istediğimiz özellikleri gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerdir. Sınav durumları ise bu özelliklerin program sonunda kazandırılıp, kazandırılmadığını tespit etmeye yönelik etkinliklerdir.

Bir okulun eğitim programını oluşturan öğeler RPD (Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık) programı, okul öğretim programı ve ders dışı etkinlikler programı şeklindedir. RPD programı eğitim programının tamamlayıcı öğelerinden birisidir. Okullardaki RPD alanı çalışanları ise okul danışmanı olarak isimlendirilebilir. Her ne kadar farklı fikirler halen tartışılıyor olsa da okul psikolojik danışmanlarının hem ruh sağlığı danışmanı hem de eğitimci olarak kabul edilmesi daha uygundur. Amerikan Okul Danışmanları Birliği’de okul danışmanlarını eğitimci olarak kabul etme konusunda paralel görüşlere sahiptir.

Türkiye’de ilk RPD lisans programı, 1965 yılında Ankara Üniversitesi’nde “Eğitim Psikolojisi ve Rehberlik” adlı bölümle başlamıştır. Daha sonraları eğitim fakültesi bünyesinde yaygınlaşan RPD lisans programlarında program geliştirme dersi ile ilişkili olan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri yer almaya başlamıştır (Halmatov, 2014). Ayrıca “RPD’de program geliştirme” dersi zorunlu alan eğitimi dersi olarak okutulmaktadır. Bu ders kapsamında eğitimde program geliştirme yer almaktadır (YÖK, 2018). Eğitimci olan okul danışmanlarının, program geliştirme alanında bilgi ve becerilere sahip olması beklenmektedir. Okul danışmanları eğitim programcılarına danışıcılık (müşavirlik, konsültasyon) hizmeti sunmaktan ve okul RPD programlarını geliştirmekten sorumludurlar (Erkan, 2017). Bu durumda Okul RPD programlarının geliştirilmesinde görev alacak olan aday RPD’lerin program geliştirme konusunda eğitilmesi, ele alınması gereken çalışma alanlarındandır. Ancak ilgili literatür incelendiğinde RPD alanında program geliştirme araştırmalarına az sayıda yer verildiği görülmektedir.

Program tasarısı çalışmaları ile ilgili yapılan araştırmaların en önemli katkısı öğretim ve öğrenme süreçlerini olumlu yönde geliştirmesidir (Akker, J.V. D., 2007). Çeşitli alanlarda program tasarılarının hazırlanmasına yönelik araştırmalar incelendiğinde bunların ağırlıklı olarak öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi (Kontaş, Yağcı 2016; Doğan, Çakıroğlu, Çavuş, Bilican ve Arslan, 2011; Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010) ve fen bilimleri eğitimi (Yıldırım, 2000; Yıldırım, Kurtuldu ve Aydın, 2003 ) alanlarında olduğu görülmektedir. Bunlardan İsen ve Kavcar (2006) Fizik dersi için geliştirilen bir program tasarısında sırayla; ihtiyaç analizi yapmış, Bloom taksonomisine göre hedef davranış belirlemiş, konu başlıkları belirlenmiş, belirtke tablosu hazırlamış, içerik analizi yapmış, aşamalılık çizelgesi hazırlamış, eğitim durumları günlük planlar hazırlanmış, başarı ölçeği hazırlamışlardır.

Bu araştırmada RPD’de Program Geliştirme dersini alan öğrencilerin program tasarısı uygulamaları değerlendirilmiştir. Araştırma soruları aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Program tasarısı hazırlayan RPD öğrencilerinin,

1. Program geliştirme ve öğretim (EPÖ) dersine yönelik tutumları nedir?
2. EPÖ dersine yönelik tutumları mezun olduktan sonra çalışmayı planladıkları kurum türüne, cinsiyete ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Program tasarıları nasıldır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Model

Bu araştırmada nicel ve nitel desenleri kapsayan karma araştırma türü kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Karasar'a (2016) göre karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde en az iki değişken vardır. Sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulurken, bağımlı değişkene göre farklılaşma olup olmadığına bakılır. Bu araştırmada ise bağımsız değişkenler öğrencilerin çalışmayı planladıkları kurum türü, cinsiyet ve sınıf seviyesidir. Bağımlı değişken olan RPD'de program geliştirme dersine olan tutumların, gruplara göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu "durum çalışması araştırması" modeli ile ele alınmıştır. Durum çalışmasında "gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem (durum) veya belli bir zaman içerisinde sınırlandırılmış çoklu sınırlandırılmış sistemler" ele alınır. Bu sistemler hakkında "çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar) detaylı ve derinlemesine bilgi" toplanır (Creswell, 2013, s.97). Toplanan tüm bilgilerden durum betimlemelerinin yapıldığı veya durum temalarının ortaya konulduğu araştırma modeli, durum çalışması araştırması olarak adlandırılmaktadır. Araştırmada ele alınan durum ise "Bir Vakıf Üniversitesinde Program Geliştirme Dersi Kapsamında Program Tasarısı Hazırlayan RPD lisans öğrencileri" dir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Nicel Boyut: 2017-2018 eğitim-öğretim yılında rehberlikte program geliştirme dersi alan 81 öğrenci vardır. Bu öğrencilerin tamamı nicel örnekleme seçilmiştir.

Nitel boyut: 81 program tasarısı arasından, 12 öğrenciye ait program tasarısı dokümanı maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu program tasarıları EPÖ dersine yönelik düşük (4 tane), orta (4 tane) ve yüksek (4 tane) düzeyde tutuma sahip olanlar şeklinde sınıflandırılmıştır. Programlar P1,P2,P3,P4,P5,P6,P7,P8,P9,P10,P11,P12 şeklinde adlandırılmıştır.

### 2.3. Veriler ve toplanması

Öğrenciler program geliştirme dersinde, RPD alanından seçtikleri bir konunun öğretimine yönelik program tasarlamışlardır. Dönem sonunda öğrencilerin program geliştirme dersine yönelik tutumları ölçülmüş, program tasarıları incelenmiş, açık uçlu türde bir soru aracılığıyla program tasarısı hazırlama ile ilgili yaşadıkları tecrübeye dair görüşleri alınmıştır.

Öğrencilere dağıtılan program geliştirme ve öğretim dersine yönelik bir tutum ölçeği Aytunga (2012) tarafından geliştirilmiştir ve 5'li olarak derecelendirilmiştir. Olumlu tutum cümlelerinin en yüksek dereceye sahip olanı beş, en yükseği bir; olumsuz tutum cümlelerinin ise en yüksek dereceye sahip olanı bir, en düşük olanı beş olarak puanlandırılmıştır. Derecelendirme yüksekten düşüğe doğru tamamen katılıyorum, genellikle katılıyorum, biraz katılıyorum, genellikle katılmıyorum, tamamen katılmıyorum şeklinde adlandırılmıştır.

Ölçekten alınan puanlar 30-150 arasında değişmektedir. 30-70 arasında olanlar düşük, 71-110 arasında olanlar orta, 111-150 arasındakiler ise yüksek düzeyde tutum olarak kabul edilmiştir. Oğuz (2012) tarafından ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .96 olarak; alt faktörleri (yadsıma, sevme, önem verme) ise sırayla; .94, .92, .90 hesaplanmıştır. Dolayısıyla güvenilir bir ölçektir. Ölçekte toplam 30 madde bulunmaktadır.

Öğrencilerden 14 haftalık eğitim-öğretim döneminin ilk yarısında (7. ders haftası) program tasarısı hazırlamaları istenmiştir. Program tasarıları için genel amaçlar, kazanımlar, süre, hedef kitlenin özelliklerini, öğrenme-öğretme süreçleri, örnek etkinlikler, değerlendirme süreçleri planlamışlardır. Ayrıca, hangi program geliştirme modellerini ve program değerlendirme modellerini kendi hazırladıkları program tasarıları için önerdiklerini gerekçeleri ile açıklamaları istenmiştir. Bunun için öğrencilere farklı bilimsel literatürden yararlanmaya yönlendirilmiştir. Sonuç olarak 12 adet program tasarısına ait 51 sayfadan oluşan doküman elde edilmiştir.

## 2.4. Verilerin analizi

### 2.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel verilerini oluşturan tutum ölçeğinden alınan puanların normallik analizi yapılmıştır. Normallik analizi sonuçları tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1.

Tutum ölçeğinden alınan ortalama puanların normallik analizi

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p	İstatistik	sd	p
Orttop	,055	81	,200*	,990	81	,807

Tablo 1'e göre veriler normal dağılım gösterdiğinden ( $p > .05$ ); kurum türü için ANOVA, cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşmaların hesaplanmasında bağımsız testi analizleri kullanılmıştır.

### 2.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Öğrencilerin program tasarıları betimsel analiz ile incelenmiştir. Betimsel analiz, ham verilerin okuyucunun anlayabileceği hale getirilmesi sürecidir. Elde edilen veriler önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Program tasarısına ait veriler; genel amaçlar, kazanımlar, süre, hedef kitlenin özelliklerini, öğrenme-öğretme süreçleri, örnek etkinlikler, değerlendirme süreçleri, program geliştirme modelleri ve program değerlendirme modelleri temaları altından incelenmiştir.

Öğrencilerin program tasarılarına ait nitel verilerin geçerliğini sağlamak için zengin yoğun betimleme stratejisi kullanılmıştır. Zengin yoğun betimleme bir durumu tanımlarken



veya temalar yazılırken detayların verilmesidir (Creswell, 2013). Bu araştırmada toplanan veriler ayrıntılı açıklanarak ise zengin yoğun betimleme stratejilerine yer verildi.

Nitel verilerin güvenilirliğini arttırmak için öğrencilerin hazırlamış oldukları program tasarımlarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Nicel Bulgular: RPD Öğrencilerinin Eğitimde Program Geliştirme Dersine Yönelik Tutumları

“Öğrencilerin tutumları mezun olduktan sonra çalışmayı planladıkları kurum türüne, cinsiyete ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindeki araştırma sorusuna ait bulgular aşağıdaki 2,3 ve 4 nolu tablolarda verilmiştir.

**Tablo 2.**

Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Kurum Türüne Göre ANOVA Sonuçları

Kurum Türü	N	X	Ss	Var. Kay.	KT	sd	KO	F	P
Özel Okul	8	96,62	23,07	Grup arası	467,41	2	233,70	.416	.661
Devlet Okulu	41	103,73	24,05	Grup içi	43842,14	78	562,07		
Diğer kurumlar	32	105,15	23,39	Toplam	44309,55	80			
Toplam	81	103,59	23,53						

Tablo 2'ye göre, RPD öğrencilerinin program geliştirme ve öğretim dersine karşı tutumları “orta” seviyededir ( $X = 103,59$ ). Kurum türüne EPG dersine ilişkin tutum puanları arasında ise anlamlı bir farkın ( $F = .416$ ;  $p = .661$ ,  $p > .05$ ) olmadığı görülmüştür. Bu durumda öğrencilerin rehberlik ve psikolojik danışmada program geliştirme konusuna karşı da olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Tablo 3'de RPD öğrencilerinin Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği puanlarının cinsiyete ve sınıf seviyesine göre ANOVA sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.

Program Geliştirme ve Öğretim Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyete ve Sınıf Seviyesine Göre ANOVA Sonuçları

Cinsiyet	N	X	Ss	sd	t	p
Kadın	63	102,74	25,08	79	-.60	.54
Erkek	18	106,55	17,32			
sınıfseviyesi	15	93,53	25,08	77	-1,78	.07
İkincisınıf	64	105,50	17,32			
üçüncüsınıf	15	93,53	25,08	77	-1,78	.07

Tablo 3'e göre; cinsiyete ve sınıf seviyesine göre EPG dersine ilişkin tutum puanları arasında ise anlamlı bir farkın ( sırayla  $p=.54$  ve  $p=.07$ ,  $p>.05$ ) olmadığı görülmüştür. Buna göre öğrencilerin rehberlikte program geliştirmeye karşı tutumlarının da cinsiyete ve sınıf seviyesine göre değişmediği söylenebilir.

### 3.2. Nitel Bulgular: RPD Öğrencilerinin Program Tasarıları ile İlgili Bulgular

RPD öğrencilerinin program tasarıları ile ilgili bulgular; programda genel amaç, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme yaşantıları, örnek etkinlikler, ölçme-değerlendirme süreçleri ve planlanan program geliştirme modeli temaları altında sunulmuştur.

#### Programda Genel Amaç

Öğrencilerin program tasarılarındaki genel amaçlara dair alıntılarının bir kısmı aşağıda verilmiştir.

[P1] "kendini ifade eden ve kendini güvenle koruyan gençler yetiştirmek."

[P2] "disleksi sorunu olan öğrencileri tespit etmek ve bu sorun hakkında öğretmenlerin bilgi sahibi olmalarını sağlamak."

[P3] "Teknoloji bağımlılığından kurtulmanın yollarını öğretmek."

[P4] "Katılan velilerin ergenliğe giren evlatlarını daha iyi anlamalarını, farkındalık geliştirmelerini, yaşanabilecek olası ebeveyn-ergen çatışmalarını önlemelerini ve ergene bu süreçte destek olmalarını sağlamak."

P5 "medya kullanımı çocuklar için daha etkili hale getirmektir, medya ve bilgisayarın çocuk üzerindeki kötü etkilerinden korumak daha yararlı hale getirmek."

P6 “Konumumuz ne olursa olsun, çocuklarında tıpkı yetişkinler gibi saygı görmeyi hak ettiklerini bilmemiz ve bunu öğrenmek isteyen herkese öğretmek.”

P7 “Boşanma durumunda, çocukların çok etkilenmemelerini sağlamak yani annelerine ve babalarına karşı aynı yakınlıkta olmalarını sağlamak.”

P8 “Bir gelişimsel rehberlik programı olarak bu program, öğrencinin eğitsel hedeflerine ulaşmasına yardımcı olmak amaçlar.”

P9 “Kendini tanıyan, gizil güçlerini fark eden, toplumda mesleklerin önemini bilen ve kariyerini planlayan, ders çalışmasını ve günlük işlerini engelleyecek düzeyde kaygı yaşayan ortaöğretim öğrencilerinin kaygı seviyelerini en aza indiren bireyler yetiştirmektir.”

P10 “Hak ve ödevlerinin farkında olan aile bireyleri oluşmasını desteklemeyi ve nihayetinde daha az ihtilaf ve daha çok uzlaşma sağlanmasına katkıda bulunmayı amaçlanmaktadır.”

P12 “Aile eğitimi kurs programı (7-11 yaş otizmlili çocuğu olan aileler) programının vizyonu ailelerin çocukları üzerinde farkındalık geliştirmeleri. İçerisinde bulunduğu topluma, kişisel değerlere uyum sağlayabilen bireyler yetiştirmelerini sağlamaktır.”

Genel hedefler bir eğitim kademesi veya kurs kapsamındaki hedeflerdir (Sönmez, 2010). Öğrencilerin RPD alanından seçtikleri eğitim konuları ile ilgili yazmış oldukları genel amaçlar bu özelliği taşımaktadır.

### **Kazanım**

Öğrencilerin program tasarımlarında yazmış oldukları kazanımlara ait alıntılar aşağıda verilmiştir.

P1 “Çocuklarımızın vücudundaki özel bölgeleri tanıyabilmesi.”

P2. “Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere nasıl davranılacağı ile ilgili aktif sorumluluk alır.”

P3“Teknoloji bağımlılığının belirtilerini kavrar.”

P4“Ergenleşen çocuğunun özerkleşeceğinin farkındadır.”

P5“Çocuklarını bilgisayar ve medyadan korumanın ne olduğunun farkına varır.”

P6“Öfkesini uygun yollarla ifade eder.”

P7 “Çocukların bedenlerinin kendilerine ait, özel ve değerli olduğunu kabul eder.”

P8 “Anne babaların çocuklarıyla ilgili konularda daha çok bilinçlenmesi.”

P9 “Öğrencilere ders çalışmak için zamanı nasıl verimli kullanacaklarının kazandırılması.”

P10“Stresle başa çıkmada uygun yöntemler kullanır.”

P11 “Eşlerin evlilik ilişkisinden farklı beklentileri de olabileceğini kabul eder.”

P12 “Çocuklarına yaşam becerisi kazandırmayı amaçlar, çocuklarının okul içerisinde uyum sağlaması, hayata bakış açısındaki farklılıkları sağlamaya çalışır.”

P9 ve P12 hariç diğer programlarının kazanımları öğrenci performansını ifade ettiği görülmektedir. P8, P9 ve P12 kodlu programların kazanımlarının hangi düzeyde olduğu belli değildir. P1, P3 ve P10 kodlu programlar bilişsel, P2, P4, P5, P7, P10 ve P11 kodlu programlar duyuşsal kazanımlardır. P12 kodlu hariç diğer programların kazanımları yeterince kapsamlı ve sınırlıdır.

## İçerik

Öğrenciler içerik tasarlaması yaparken kamuoyundaki popüler konuları seçtikleri ama bilimsel kaynaklardan yararlanmadıkları görülmektedir. Bir öğrenci iki, bir başka öğrenci üç, geriye kalan dokuz öğrenci ise bir tane kaynaktan yararlanarak içerik geliştirmişlerdir. 8 öğrenci içeriğin açıklamalarına yer vermemiş, sadece başlıklar halinde hazırlamışlardır. İçeriği hedef kitlenin hazırbulunuşluğuna göre düzenlemeye dikkat ettikleri görülmüştür. Program tasarımlarındaki içeriğe ait alıntılar aşağıda yer almaktadır.

P1 “İyi dokunuş kötü dokunuş: 5-7 yaş grubu anasınıfı-ilkokul”

P2 “Disleksi Hastalığı Olan Öğrencileri Tanıma: tüm branş öğretmenleri”

P3 “teknolojiye bağımlı yaşama! programı”: Lise 11. ve 12. sınıf öğrencilerine yönelik olacaktır. Teknolojiyi çok fazla kullanan ve teknolojiyle çok içli dışlı olan öğrenciler.”

P4 “Ergenliğe dönüşen çocuğum: Bu program 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin velilerine uygulanması için tasarlanmıştır.”

P5 “bilgisayar ve medyanın çocuk gelişimine etkisi: Programın uygulanacağı grup veliler. (6-13 yaş aralığında olan öğrencilerin velileri)”

P6 “çocukların bedensel söz hakkı!: 6., 7., 8., sınıflardan seçilmiş 21 öğrenci vardır”

P7 “Ön ergenlikte öfke kontrolü: Ebeveynler, eğitimciler, çocuğu olan ve çocuklarla iletişim halinde olan tüm bireyler hedef kitemizdir.”

P8 “Boşanmanın Çocuk Üzerindeki Etkisi Ve Boşanma Sonrası Ebeveyn Olmak: Programın Uygulanacağı Grup Veliler. (6-13 yaş çocukların velileri)”

P9 “Ortaöğretim öğrencilerine verimli ders çalışma alışkanlıklarının kazandırılmasına yönelik eğitim: Programın uygulanacağı grup orta öğretim öğrencilerinden oluşmaktadır.”

P10 “Ortaöğretim Öğrencilerine Sınav Kaygısı Eğitimi: Lise son sınıfa giden ve üniversite sınavına hazırlanan öğrenciler grubu.”

P11 “Evlilik Öncesi Eğitim Programı: Evlilik çağına gelmiş ve aile kurmak amacıyla bir araya gelen çiftler. Evlenme hazırlığı yapan tüm bireylerdir.”

P12 “Aile eğitimi kurs programı (7-11 yaş otizmli çocuğu olan aileler): 7-11 yaş otizmli çocukların ana babaları.”

### **Öğrenme-öğretme yaşantıları**

RPD öğrencilerinin hazırlamış oldukları program tasarılarındaki öğrenme- öğretme süreçlerinin, öğrenci özelliklerini dikkate alarak planlandığı görülmektedir. Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, seminer, anlatım, soru cevap, tartışma, beyin fırtınası, rol oynama, örnek olay inceleme tekniklerini kullandıkları görülmüştür.

P1 “Probleme dayalı öğrenme de; gerçek yaşam sorunlarını ele alırım, öğrenme sürecini öğrencilerin özelliklerine göre planlarım (5-7 yaş arası öğrencileri dikkate alacak bir planlama yaptım)”

P2 Anlatım , Soru cevap, Örnek olay, Beyin fırtınası kullanılmaktadır.

P3 sunuş yoluyla öğrenme, sözlü anlatım ve tartışma, soru- cevap tekniği, gösterip yaptırma ve beyinfırtınası kullanılacaktır

P4 “Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi” kullanılacaktır. Anlatım ve soru-cevap

P5 Sunum/ Seminer yoluyla öğretim uygundur

P6 Öfkelenildiğinde nefes ve gevşeme egzersizlerini kullanır kazanımlarının verilmesinde “Sunuş Yoluyla Öğretim Stratejisi” kullanılacaktır. Rol oynama ve Anlatım teknikleri kullanılacaktır.

P7 Program içi etkileşim durumuna göre ise soru cevaplar, yaşantı örneklerinin verildiği bir durum yaşayabiliriz

P8 Örneklendirilememiş: Eğitim durumları düzenleme zaman, ortam, strateji, araç-gereç ve öğretim materyalleri gibi değişkenlerin dikkate alınması gerekebilir.

P9 İlk olarak, öğrencilere ve ders öğretmenine ihtiyaç analizi uygulaması yapılarak programın amaçları belirlenmiş, sonra planlanan etkinlikler gerçekleştirilmiş ve etkinliklerin bitiminde öğrencilerden ve ders öğretmeninden programa ilişkin sözlü ve yazılı değerlendirme alınarak program sonlandırılmıştır

P10 Programın verilmesinde ‘Sunuş yoluyla Öğrenme Stratejisi’ kullanılacaktır. Anlatım ve soru-cevap teknikleri kullanılacaktır.

P11 “Üyelerin eğitim durumu lisans ve ön lisans olarak değişiklik göstermektedir bu sebeple Öğretmen yaklaşımı, seminer tarzında verilecek bir programdır”

P12 “Verilen seminer ve etkinliklere gerek aile gerekse çocuğun olması gerektiğinde eksiksiz bir şekilde katılım sağlanması gerekmedir”

### Örnek etkinlikler

P1, P2, P6, P8, ve P9 nolu program tasarımlarda örnek etkinlikler planlanırken kazanım ve içerik öğelerinin dikkate alındığı görülmektedir. P3, P4, P5, P7, P10, P11 ve P12 kodlu program tasarımlarında ise hangi konu ve kazanımlarla ilişkilendirildiği belirtilmemiştir. P1, P2, P3, P4, P6, P7, P8, P10 ve P11 öğrenen merkezli etkinliklerken; P5, P9 ve P12 kodlu tasarımlar öğretmen merkezlidir. Öğrencilerin kazanımlara göre hazırlanmış oldukları örnek etkinliğe dair program tasarımında kesitler aşağıda verilmiştir.

P1.

Kazanım: “Güvenebileceği insanların kimler olduğunu farkedebilir.”

Etkinlik: onu güven verecek olan insanların listesini çıkarırlar, bulmaca etkinliği yaparlar.

P2.

Kazanım: Disleksi tanısının nasıl koyulacağını kavrar.

Etkinlik: Öğretmenim beni farket adlı bir hikaye okunarak, sorular yöneltilir Sizce öğretmenin, çocuğa tembel damgası yapıştırıp, müdahale etmek için çaba göstermemesinin sebebi nedir? gibi.

P3.

Etkinlik: Sosyal medyada bu bilgileri paylaştığımızda ne kazanır veya ne kaybederiz? Aşağıdaki maddelerin her biri üzerinde düşünüp fikirlerinizi kısaca not ediniz.

P4.

Etkinlik: Sunum hazırlanırken velilerin hazırbulunuşlukları dikkate alınmalıdır bunun için velilere seminerden önce velilere medya ve bilgisayar hakkında birer cümle halinde bildikleri sorulur.

P5.

Etkinlik: Veli öğrenmeye hazır hale geldikten sonra seminer konuları anlatılmaya başlanır.

P6.

Kazanım: Medya ve bilgisayarın yararlarının farkına varır. Etkinlik: Konferans salonunda kendi biletimi alıyorum adlı uygulamayı gerçekleştirirler

P7.

Etkinlik: Tahtaya “Hoşa Giden Duygular” ve “Hoşa Gitmeyen Duygular” başlıklarını ifade etmek amacı ile bir gülen yüz bir de somurtan yüz çizilir. Bazı durumlarda hoşa giden duygular yaşadığımız (örneğin mutluluk, sevinç, gurur duyma gibi) bazı durumlarda ise hoşa gitmeyen duygular yaşadığımız (örneğin korku, üzüntü, kıskançlık gibi) anlatılır. Çocuklar duygu örneklerini bulmaya teşvik edilir.

P8.

Kazanım: Çocukların bedenlerinin kendilerine ait, özel ve değerli olduğunu kabul eder.

Etkinlik: Yukarıdaki kazanıma göre, önce çocuklarının bedenlerinin, dünyaya geldikleri ilk günden itibaren kendilerine ait özel ve değerli olduğunu belli bir yaşa gelene kadar bakımlarının ve ihtiyaçlarının yetişkinler tarafından karşılanmasının bu gerçeği değiştiremeyeceğinden ek olarak ise çocukların bedensel söz haklarını yok sayan davranışları durdurmak gerektiğinden bahsedip bunlara örnekler veririm. Onay almadan öpmek gibi. Beni öpersen sana şeker alırım gibi ısrarcı davranışlarda bulunmak. Öz bakım sorumluluğunu üstlenebilecek yaşa geldiği halde tuvalet sonrası temizliği yapmak, banyo yaptırmak gibi konularda ısrarcı olmak. Yapılan yanlışlardan bahsedip birinci kazanımı tamamlarım.

P9.

Kazanım: Çocuklar nasıl daha az etkilenir Etkinlik: Güçlü aile bağları ile ilgili seminer verilir.

P10.

Etkinlik: Öğrenciler iki gruba ayrılır. İlk grup zamanı daha verimli kullanarak nasıl ders çalışabilecekleri hakkında fikir yürütür. İkinci grup ise ders çalışmak için şu ana kadar zamanı nasıl kullandıklarını düşünür. Etkinliğin sonunda öğrencilere onlara göre niçin etkinliğin yapıldığı sorulur. (Zamanı verimli kullanmayı öğrenmeleri ve önceden zamanı nasıl değerlendirdiklerini anlamak için).

P11.

Etkinlik: Isınma oyunları, nefes egzersizi yapıldıktan sonra 10 yıl sonra ne olacağı üzerinde çalışmaları yapılır. Duygu tombalası oyunu oynanır.

P12.

Etkinlik: aileler için hazırlanan programlarda “çocuk sağlığı, çocuğun gelişimde ailenin rolü , okul ve çocuk, çocuk hakları , çocukla iletişim” gibi konularda seminerler verilecektir.

### **Ölçme ve Değerlendirme Süreci**

Program tasarılarındaki ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sınav türü olarak açık uçlu soru, anket, doğru-yanlış soru tipi, ölçek kullandıkları görülmektedir. P4, P5, P6, P10 ve P11 hariç diğer program tasarıları sonuç odaklı değerlendirmelerdir. P5 ve P6 kodlu program tasarılarından alıntılar aşağıda verilmiştir.

P4.Genel olarak değerlendirme, eğitimin başında yapılan girdilerin değerlendirilmesi, eğitim süreci sırasında yapılan sürecin değerlendirilmesi ve eğitim sonunda yapılan çıktıların değerlendirilmesi olarak sınıflandırılmıştır

P5. Öğrencilere programı uygulamadan önce bir ön görüşme yapılmıştır. ‘Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği’ ön görüşmede uygulanmıştır. Program sonunda ‘Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzı Ölçeği’ tekrar uygulanarak değerlendirme yapılacaktır.

P6. Programın değerlendirme süreci, programın başında velilere neleri bilip bilmediklerini öğrenebileceğimiz çeşitli sorular içeren bir anket dağıtılıp cevaplarının geri toplandığı ve gün sonunda tekrar aynı anketi verdiğimizde işaretledikleri şıklarda bir değişim var mı yok mu şeklinde bir ön değerlendirme ve son değerlendirme anketlerini içeren değerlendirmenin yapıldığı bir bölüm olabilir ek olaraksa program bitişinde hoşlarına giden ve gitmeyen kısımların tartışıldığı nasıl daha iyileştirebiliriz programı diye konuşulan, ne eklense daha verimli olunur bunların tartışıldığı bölümü içeren bir değerlendirme süreci olabilir.

P10 ve P11 kodlu program tasarılarında görüşme ve gözlem formlarının kullanılacağını belirtmiş olup örneklendirilmemiştir. İlgili alıntılar aşağıda yer almaktadır.

P10. beceri, tutum ve davranış değişikliklerini tespit etmek amacıyla gözlem ve görüşme formları kullanılır demiş ama örneklendirmemiş.

P11. Ölçme ve değerlendirme ile katılımcıların eğitim süreci içerisinde kazandıkları bilgi, beceri, tutum ve davranışlarındaki değişimleri belirleyebiliriz. Her temanın sonunda katılımcıları değerlendirmek amacıyla doğru-yanlış, soru-cevap, boşluk doldurma veya neler öğrendik ,neler yapacağız gibi soru çeşitlerini içeren çeşitli yöntemler kullanılarak katılımcılardan öğrenilenleri sözel olarak ifade etmelerini sağlayan değerlendirme etkinlikleri kullanılır. Ayrıca beceri, tutum ve davranış değişikliklerini tespit etmek amacıyla gözlem ve görüşme formları kullanılır...

...üç ayrı kısa film izletilip, katılımcılara “ siz olsanız bu olay akışında nasıl davranırdınız? ” şeklinde bir drama sahnesi oluşturulur ve katılımcılar seminer sonunda aldıkları eğitimle role girip sahnede tepkilerini sunarlar...

Program tasarılarının ölçme değerlendirme süreçlerinin içerikle ilişkilendirildiği ama hedeflerin ilişkilendirilmediği görülmektedir. Alıntılardan örnekler aşağıdaki gibidir.

P1. “Açık uçlu soru, anket ve çoktan seçmeli kullanılır....

...Sizi rahatsız eden davranışla karşılaştığınız zaman ne yapmalısınız aşağıdaki uygun cümleleri seçiniz.

- Bağırırım-çığlık atarım



- Susarım
- Koşarak oradan uzaklaşırım
- “hayır” diyebilirim
- Güvendiğim bir büyüğümden yardım isterim...”

P2. DY testi (kısa cevaplı) Bu 20 soru konu anlatılmadan önce sorulacak ve 100 üzerinden bir puan ile değerlendirilecek. Daha sonra aynı test verilen eğitim programının sonunda tekrar uygulanacak (ön-son test)

P3. Açık uçlu sınav yapılır.

P7. Velilere eğitim sonunda öğrendikleri ile ilgili neler düşündüklerini sorarım.

P8. Değerlendirme yanlış anlaşılmiş, bitmiş bir program gibi düşünülmüş. Etkinliklere tüm öğrenciler aktif olarak katılmış ve ilgi göstermişlerdir. Öğrenciler genel olarak bütün etkinliklerden hoşlandıklarını belirtmişlerdir. Bu programdaki etkinlikler öğrenciler tarafından dikkat çekici bulunmuştur.

P9. Katılımcıların kendi adına sunulan kazanımları elde edip etmediklerini ölçmek için program sonunda tüm konuları kapsayan “ evet, hayır, belki ” şeklinde üç seçenekli, 60 soruluk, bir anket uygulanacak

### **Planlanan Program Geliştirme Modeli**

Program tasarılarında; Taba-Tyler, Taba ve Demirel’in program geliştirme modellerinden birinin planlandığı görülmektedir. P1, P4, P5 ve P6 kodlu program tasarılarında örneklendirme yapılmış ama diğerlerinde örneklendirilememiş sadece modelin tanımı yapılmıştır. Aşağıda program tasarılarından alıntılar yer almaktadır.

P1.

- İhtiyaç belirleme( günümüzde artış gösteren tacizlere karşı çocukları bilinçlendirmek)
- Genel amaç (çocuğun iyi-dokunuş kötü dokunuş ayrımı yapabilmesini sağlama)
- İçeriği belirleme (iyi dokunuş ve kötü dokunuşla ilgili kazanımlar belirlemek ve kazanımlar doğrultusunda içerik oluşturmak)
- Öğrenme yaşantıları belirleme (çoklu zeka kuramlarını benimseme)
- Öğrenme yaşantılarına düzeltme ( sunacağım eğitime göre ayarlandı)
- Değerlendirme yap (anket uygulaması ve sınıfta sorular sorarak sunduğum eğitimin değerlendirilmesi yapıldı)

P4. Taba-Tyler modeli esas alınmıştır. Çünkü;

- İhtiyaçları belirledim. (6. ve 7. sınıf öğrencileri ergenliğe yeni yeni girdiği için ailesel sorunlar yaşamaktaydı ve aileleriyle görüşmek gerekiyordu.)
- Genel amaçları belirledim.

- Amaçları saptadım.
- İçeriğimi seçtim.
- İçeriği düzenledim.
- Öğrenme yaşantılarını belirledim.
- Öğrenme yaşantılarını düzenledim.
- Değerlendirme yaptım (Eğer bu program işlemezse tekrar başa döneceğim.)

P5. Tyler, program geliştirme sürecinde öğrencinin rolüne de işaret ederek, sürecin her aşamasına mümkün olduğunca öğrencilerin de dahil edilmesi gerektiğini savunmuştur. Ben de yaptığım bu seminerde velilere odaklı olarak onlar üzerinden öğrencileri medya ve bilgisayar açısından bilgilendirmek için bir seminer oluşturdum... Daha sonra velilere bu seminer ve etkinlikler uygun mu değil mi üzerinde bir araştırma yaptık. Uygunluğunu belirledikten sonra seminer verildi ve etkinlikler düzenlendi.

P6. Taba ve Tyler modeline benzer öncelikle ihtiyaç belirlenmelidir ona göre süreç takip edilmelidir. MEB modeli akış şeması anlayışına sahiptir. Öğretmen kılavuz kitabı hazırlanması ve materyal geliştirilmesi modelin has yeniliklerindedir. "Paydaşlarla paylaşım sağlanması" basamağında kasıt eğitimle ilgili herkeştir. (Öğretmen, Veli) Türkiye'nin kullandığı eğitim modeli olduğu için önce onay verilir ardından değerlendirme yapılır bu modelde. Bizimde bu programı uygularken önce yapmak istediğimiz sunuş olacaktır ardından velilerden ve diğer bireylerden gelecek dönütler önemli olacaktır.

P7. Tyler modeli program geliştirme sürecinde hedeflerin belirlenmesinde yapılması gerekenleri açıkça göstermektedir. Taba modelinde ise program geliştirme süreci çok iyi özetlenmektedir. Öğrenme yaşantılarının gerçekleşmesine hizmet edecek, içerik araç, gereç, materyal ve yöntemlerin belirlenmesi gereklidir.

P8. Demirel'in program geliştirme modeline göre çalışmamın planını hazırlarım, bu plan şu şekilde aşamalandırılır;

- İhtiyaçların saptanması
- Hedeflerin belirlenmesi
- İçerik seçimi
- Programın denenmesi
- Sonucun değerlendirilmesi
- Programın uygulanması
- Sonuç yeterli mi diye sonucun sorgulanması
- Tamamlayıcı öğretim programları ve materyalleri.

P9. Kullanacağım değerlendirme modeli; Tyler'ın Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli'dir. Çünkü, Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabildiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşamadığını belirlemek için,

hedef ve öğretme yaşantıları incelenir. Hedeflerin değerlendirilmesinde, ulaşılamayan hedefler nelerdir? Bu hedefler programın hizmet ettiği gruba uygun mu? gibi sorulara yanıt aranır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılamayan hedefler değiştirilir ya da programdan çıkartılır. Hedeflerde bir hata yoksa hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantısına bakılır. Yaşantıda bir sorun varsa yaşantı değiştirilir.

P12. Taba Modeli kullanılmıştır. Öncelikle bu modelde ihtiyaçların tespiti ile işe başlanır, sonra amaçların belirlenmesi ve kişilere kazandırılması gereken davranışlar düşünceler belirlenip ona göre hareket edilir. Üçüncü Safhada; belirlenen amaçlar, içeriğin seçilmesinde yol göstericidir. İçerik ailelere yönelik olmalı ve aileler etkileşim içerisinde bulunmalıdır. Tyler modeli de kullanılmaktadır. Gerçekleştirilmek istenen amaçların saptanılması büyük önem taşır. Hangi eğitim tecrübeleri bireye kazandırılmalı ise ona göre seminerler sunular yapılacaktır. Ulaşılmak istenen amaçların ve sonuçların bireye ne kadar etki ettiğini istenilen amaçla ulaşım ulaşılmaması önemli bir husustur. Modelde amaçların kaynağı; öğrenci (aile) ,toplum ve konu alanıdır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada program geliştirme dersinde program tasarısı hazırlayan RPD lisans öğrencilerinin program geliştirmeye yönelik tutumları ve program tasarıları incelenmiştir. Tutumları tarama modeli, program tasarıları durum çalışması deseni ile ele alınmıştır. Sonuç olarak program tasarısı hazırlayan RPD öğrencilerinin program geliştirme ve öğretim dersine karşı tutumlarının orta seviyede olduğu görülmüştür. Çalışmayı planladıkları kurum türüne, cinsiyete ve sınıf seviyesine göre tutumları arasından anlamlı farklılaşmalar görülmemiştir. Bu sonuç ile Yeşilyurt'un (2013) araştırmasının sonuçları benzerlik göstermektedir. Yeşilyurt'un (2013) araştırmasının sonucuna göre program geliştirme ve öğretim dersi öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik bilişsel farkındalık düzeylerini arttırmıştır.

RPD öğrencileri arasında; program tasarısı çalışmasının olumlu duygular geliştirdiğini düşünenler, mesleğinde kullanmayı hedefleyenler, düşünme becerisi geliştirdiği düşünenler, yararlı bulanlar, araştırma yapmaya teşvik ettiğini düşünenler, uygulama imkânı sağladıklarını düşünenler, program değerlendirme modelini kavrayanlar, program geliştirme modelini kavrayanlar, verimsiz bulanlar, program öğelerini öğrenenler, hedef yazmayı öğrenenler, öğrenme modellerinin anlaşılmasını sağladığını düşünenler ve program öğelerini ilişkilendirmeyi öğrenenler yer almaktadır. Büyük bir çoğunluğun görüşüne göre, program tasarısı hazırlama tecrübesi olumlu yönde gelişim sağlamaktadır.

Öğrencilerin tasarladıkları programların genel hedefleri, eğitimin uygulanması planlanan hedef kitleyi kapsamaktadır. Kazanımlar arasında öğrenci performansını yansıtamayan, düzeyi belli olmayanlar vardır. Buna karşın öğrenci performansını yansıtabilen,

düzeyi bilişsel veya duyuşsal olarak net bir şekilde ifade edilmiş kazanımlarda mevcuttur. Planlanan öğrenme-öğretme süreçlerinde sunuş yolu, seminer, anlatım, soru cevap, tartışma, beyin fırtınası, rol oynama, örnek olay inceleme strateji/yöntem/tekniklerine yer verildiği görülmüştür. Örnek etkinlikler arasında içerik ve kazanım öğelerini etkinliklerle ilişkilendirebilenler mevcuttur fakat programın diğer iki ögesi olan öğrenme-öğretme ve ölçme değerlendirme süreçlerinin etkinliklerle net bir şekilde ilişkilendirilmediği görülmemiştir. Ayrıca program tasarılarındaki örnek etkinlikler arasında programın hiçbir ögesi ile net bir şekilde ilişkilendirmeyenler de bulunmaktadır. Program tasarılarının ölçme ve değerlendirme süreçlerinde sınav türü olarak açık uçlu soru, anket, doğru-yanlış soru tipi, ölçek kullanıldığı görülmektedir. Sadece sonuç değerlendirmelere yer verenler olduğu gibi hem sonuç hem de süreç değerlendirmelere, hatta ön değerlendirmelere yer verenler de bulunmaktadır. Süreç değerlendirmelere yer verenler arasında örneklendirmelere yer vermeyenler vardır. Program tasarımı modelleri olarak; Taba-Tyler, Taba ve Demirel'in program geliştirme modellerinin tercih edildiği görülmüştür. Öğrencilere arasında bu modellerin sadece tanımını yapanlar veya örnekler vererek ayrıntılı açıklayanlar bulunmaktadır.

Program geliştirme ve öğretim dersine yönelik orta seviyede tutuma sahip olan RPD öğrencilerinin program tasarılarının tamamı genel hedef yazma kriterlerine uygundur. Kazanım yazma, öğrenme-öğretme süreçlerinin planlanması, ölçme-değerlendirme süreçlerinin planlanması, örnek etkinliklerin geliştirilmesi, program geliştirme modeli önerisi geliştirme konularında ise hatalı ve eksik öğrenmeleri olan öğrenciler mevcuttur. Benzer bir sonuca ulaşan ve öğretmen adayları üzerinde çalışan Uluçınar Sağır ve Karamustafaoğlu'nun (2011) araştırmalarına göre program geliştirme modelleri, içerik programlama yaklaşımları, içerik seçimini etkileyen faktörler, program geliştirme sürecinde değerlendirme türleri konularında öğretmen adaylarının bilgilerinin yetersiz olduğuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlik programları arasında sadece RPD programında program geliştirmeye ait özerk bir ders bulunmaktadır. Diğer öğretmenlik programları için öğretim ilke ve yöntemleri dersi kapsamında program geliştirme konularına yer verilmektedir. Oysaki bu araştırma ile, program tasarımı hazırlayan öğrencilerin program geliştirme ve öğretim dersine karşı olumlu tutuma sahip olması ve ders aracılığı ile kazandıkları nitelikler düşünürse, bu dersin zorunlu olarak okutulması gerekmektedir. Ayrıca program geliştirme ve öğretim dersi veren öğretim üyelerine, öğrencilerin kazanım yazma, program öğelerini birbirleri ile ilişkilendirebilme, program geliştirme modellerini örneklendirmeye yönelik uygulamalı ders etkinlikleri geliştirmeleri ve bu etkinliklerin etkilerini araştıran çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

#### KAYNAKÇA

Akker, J.V. D., (2010). Plomp, T. and Nieveen N. (Ed.). An introduction to educational design research. Netherlands institute for curriculum development: Curriculum Design Research (s. 37-48) içinde. Enschede the Netherlands: SLO Netherlands institute for curriculum development.

<https://s3.amazonaws.com/media.loft.io/attachments/Introduction%20to%20Education%20Design%20Research.pdf#page=39> adresinden indirildi.

Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Doğan, H. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı*, Ankara: Önder Matbaacılık.

Doğan, N., Çakıroğlu, J., Çavuş, S., Bilican, K. ve Arslan, O. (2011). Öğretmenlerin Bilimin Doğası Hakkındaki Görüşlerinin Geliştirilmesi: Hizmetiçi Eğitim Programının Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 40(40), 127-139.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7796/102062> adresinden indirildi

Erkan, S. (2017). *Psikolojik Danışma ve Rehberlikte Program Geliştirme*. Ankara: Pagem

Halmatov, S. (2014), *Türkiye’de Psikolojik Danışmanlık ve Rehberliğin Gelişim Süreci*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Erzurum.

İsen, İ. A. ve Kavcar N. (2006) Ortaöğretim Fizik Dersi “Yeryüzü ve Hareket” Ünitesindeki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi ve Ünitenin Öğretim Programının Geliştirilmesi Üzerine Bir Çalışma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 84-90  
<http://dergipark.gov.tr/download/article-file/235072> adresinden indirilmiştir.

Kontaş, H. ve Yağcı E. (2016) Bilecik Öğretmenlerinin Program Geliştirme İhtiyaçlarına İlişkin Geliştirilen Programın Etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 902-923. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/229545> adresinden indirilmiştir.

Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2010). Hizmet İçi Eğitimin Öğretmenlerin Proje ve Proje Tabanlı Öğrenmeye İlişkin Bilgilerine ve Proje Yapma Yeterliklerine Etkisi: Öpyep Örneği. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 11(1).

Sönmez, V. (2010). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık

Varış, Fatma (1994). *Program Geliştirmede Teori ve Uygulamalar*, Ankara: Baskı Alkım Yayınları.

- Uluçmar Sağır, Ő. ve Karamustafaoğlu, O. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının program geliştirme sürecine ilişkin bilgi düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 109-123.
- Yeşilyurt, E. (2013). Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Adaylarının Program Geliştirmeye İlişkin Bilişsel Farkındalık Düzeyine Etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 6 (3), 316-342
- Yıldırım, O. (2000). *Lise 1. Sınıflarda Okutulmakta Olan Biyoloji Dersinin Program Tasarısı* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yıldırım, O., Kurtuldu, H. M. ve Aydın, S. Ö. (2003). Lise 3. sınıf “biyoteknoloji ve genetik mühendisliği” ünitesinin program tasarısı. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 86-110. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/baunfbed/issue/24783/261838> adresinden indirildi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YÖK (2018). Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Programı . Erişim Adresi: [http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Rehberlik ve Psikolojik Danismanlik Lisans Programi.pdf](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/41805112/Rehberlik+ve+Psikolojik+Danismanlik+Lisans+Programi.pdf)

## "P(oe)sychology": The Psychoanalytic Examination of the Theme of Death in Poe's Works

**Kübra BODUR**

*Öğretim Görevlisi, İstanbul Arel Üniversitesi, kubrabodur@arel.edu.tr*

**Geliş Tarihi/Received:**  
18.09.2019

**Kabul Tarihi/Accepted:**  
27.12.2019

**e-Yayın/e-Printed:**  
31.12.2019

---

### ABSTRACT

Edgar Allan Poe, one of the most powerful names in American and Anglo-Saxon literature, was a writer, poet, editor and literary critic associated with the American Romantic Movement. He became known for his mysterious and horrible stories. He was one of the first American writers of the short story genre. Poe was also respected in the field of literature for his contributions to the science fiction genre that emerged during the same period. His best-known works were generally Gothic and focused on issues such as separation, death, the resurrection of the dead and mourning. Poe's style is considered one of the cornerstones of the dark-romantic movement. It is generally seen as a desperate and mysterious figure hidden in the shadows of moonlit gravestones or hidden in the ruins of the ruined castles. But of course, this image is a characterized and inadequate description of the existing Poe. Poe was not the first Gothic writer, but he was undeniably one of the strongest. This article focuses on the probable psychological analysis of why Poe's stories work so intensely and "live" in death, gloom, and grief.

Keywords: Edgar Allan Poe, Gothic literature, death, psychoanalysis

---

### "P(oe)sikoloji: Edgar Allan Poe ve Ölüm Temasının Psikanalitik İncelenmesi"

---

#### ÖZ

Edgar Allan Poe, Amerikan ve Anglo-Sakson edebiyatının en güçlü isimlerinden biri, Amerikan Romantik hareketi ile ilişkili bir yazar, şair, editör ve edebi eleştirmendir. Gizemli ve korkunç hikayeleriyle tanınmış ve kısa hikaye türünün ilk Amerikalı yazarlarından biri olmuştur. Poe, aynı dönemde ortaya çıkan bilim kurgu türüne yaptığı katkılardan dolayı edebiyat alanında saygı görmüştür. En iyi bilinen eserleri genellikle Gotik idi ve ayrılık, ölüm, ölümlerin dirilişi ve yas gibi konulara odaklandı. Poe'nun tarzı, karanlık-romantik hareketin temel taşlarından biri olarak kabul edilir. Genellikle mehtaplı mezar gölgelerinde, gizli veya harap kale kalıntılarında gizli umutsuz ve gizemli bir figür olarak görülmüştür. Ama elbette, bu görüntü mevcut Poe'nun karakterize edilmiş ve yetersiz bir tanımıdır. Poe ilk Gotik yazar değildir ancak inkar edilemez bir şekilde en güçlülerinden birisidir. Bu makale Poe'nun hikayelerinin neden bu kadar yoğun işlediğinin ve ölüm, kasvet ve kederde "yaşadığının" olası psikolojik analizine odaklanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Edgar Allan Poe, Gotik edebiyatı, ölüm, psikoanaliz

## 1. INTRODUCTION

Some cursed creators tell about the evil, destroy and hatred in themselves instead of clichés as "human is good, beautiful and flawless". However, people do not want to read and know about these. Whereas, what they do want are the stories which end with any kind of hope even they are filled with love, joy, and beauty. Fleeing from reality is seen as easier than facing it. That is why these cursed creators are considered difficult to accept by the society. It is difficult, but the genius has an incredible strength of resistance to all forgetfulness and destruction; an entirely new perspective of the bold cover of mediocre creativity, which consists of familiar words, breaks out sooner or later with an unusual style.

Edgar Allan Poe is one of those cursed writers. The short life of illness, poverty, and drunkenness are shocking poems, groundbreaking stories in the world of summer, and theoretical essays that fit the American writer's birth, ninety-five years after his death, but still very interesting, are still read.

Poe had a great interest in "the shores of the dead" hundred and seventy years ago. We don't know if he could find a more interesting, weirder, more horrible world on that ash coast than the "death" atmosphere of his image. What we know is that the phenomenon of "death" divided Poe's life three times, radically changing the media of his life. That's why the image of "death" flashes in his head for the rest of his life, like a hazy lighthouse.©

## 2. FINDINGS

### 2.1. How Did It All Start?

Death comes along to our writer is when he was a child. When he was only three years old, he loses his mother and then his father. Although the devastation caused by this great destruction has been somewhat reduced by the adoption of young merchant John Allan and his wife, it will inevitably affect the development of his personality. When the sharp sensibility and blind pride of Poe are examined, permanent traces of this early death can be seen. ©

The adoption of the Allan family is one of the rare moments in the life of the fairies Poe smiled at. With the help of this wealthy family, he goes out of the new world and has the opportunity to get a solid basic education. When he was a child, he traveled to England, Scotland, and Ireland, and studied at a private school in Stoke-Newington near London. His education is not limited to this; he continues to take lessons from respected teachers when he returns to America.

In 1826, he started the University of Virginia. His intelligence and talents show up in a short time. But bad habits like drinking and gambling also attract attention to his upright personality. At school, those who live in the family, are punished and discussed. After studying for about a year, he is taken from school by his stepfather John Allan and enlisted in an American army. Two years later, he leaves the army, but at the request of his family, he goes to the West Point American Military Academy. In the years until the entrance to the



Academy, Poe received classical literature, Latin, French, Greek, physics, and mathematics, both in England and America. It makes it easier for the Allan family to reveal its creative ability to show this genius.

In 1827, "Tamerlane and Other Poems" was published. But two years later, that hot smile that shines for Poe on the lips of the fairy of luck, would turn into a pain. Frances Allan, who loved him as a true son, died in 1829. And John Allan married a young woman without losing much time. John Allan, with a new wife or children, begins to move away from his stepson from the West Point Military Academy with his non-community behavior. After a hard debate in the family, Poe left the family for sure. Seventeen years later, the death that faced him again turned his life upside down. He is alone just as he lost his parents seventeen years ago. And this time there were no Allans who would want to adopt him.

He writes letters to his stepfather. He gets angry, pleads, but gets no result. Allan dies in 1834 without leaving Poe a dime. A poet on the street once again understood that he had no other basis than his ability to stand. But an undiscovered talent is as ineffective as a message in a bottle that hasn't been replaced. The message in the bottle keeps beating until it reaches its place.

In 1833, when the Baltimore Saturday visitor won the competition with his story "The Message in the Bottle", the new doors in the world of summer start to open slowly. The door that opens doesn't save him from his troubles, but it makes him a business owner who can get paid at the beginning of every month. Thus, about two years after Poe won the competition, he became editor's assistant at Southern Literary Messenger. The magazine soon developed and strengthened its management. It's like things were getting better. Or were they?

## **2.2. Clouds on the Horizon**

A year later, Maria Clemm's thirteen-year-old daughter, Virginia Clemm, has already been with them for a while. In that time, he has been working in the Southern Literary Messenger for two years, and many stories are published in this magazine for the first time. However, two years later, he went to New York, leaving both the magazine and Richmond, unable to agree with the executives for obvious reasons.

Poe walks around the city in his next life, works as an editor and director in various magazines, gives lectures. But as he knows, he'll never be surprised to live.

In his poverty, he is proud as a prince and continues to write his head upright. Because of his rebelliousness, drunkenness and irregular life, he wins the enmity of many people. Continue to increase poverty with the anger of the outside world. His anger may divert the people around him, but he gives him the loneliness, passion for writing. He writes stories, poems and writes criticisms. What is done leads to more and more recognition of it. But fame doesn't make him get enough money to get along.

The newspapers of those days include news that Poe and his wife crawled in poverty and disease. The truth of these reports is that in 1847, Virginia, his young wife, died. The death

that took away his beloved young wife, after eighteen years, once again confronted Poe, and devastated his life, even with poverty, disease, and alcoholism.

Right after his wife's death, he begins to suffer from the first delirium tremens crises. At the end of the two years of hard days, on October 7, 1849, Poe took all the people he loved, and in a sense he succumbed to death, making him unfortunate, poor, unhappy, alcoholic, mentally ill, and also a unique creator.

### 2.3. Death Comes Along

When death and young women's lives are examined, his obsession with death can easily be understood. "The Fall of the House of Usher" (1839), he portrays the image of his own family as telling a family that died. By identifying Roderick Usher, he is not afraid to describe the appearance of this hero as he draws his portrait with words. A pale skin like a dead person; large, translucent and bright eyes that are not comparable to anything; very thin and pale lips with a very pleasant curve; a beautiful chin that wanted to attract attention and felt a lack of spiritual power; softer and thinner hair than a cotton fabric; and all these lines of faces, which caused an exceedingly broadening over temples.

Although some critics link Poe's obsession with death to the fact that he was still alive as a result of the deficiencies of medical science, it is clear that the reason behind his deep unhappiness is the fact that he died in childhood, youth, and maturity. Death intervened in his fate and gave him a life of insecurity, despair, poverty, and loneliness. But this is the objective aspect of Poe's personal history when one side of the coin is expressed.

On the other side of the coin, there is the birth of a great writer who turns negative into positive with an incompatible, crazy genius. In all of his illness, Poe was able to look at himself from the outside while swimming in the swamp of alcohol and experiencing madness crises, and he challenged madness and death by pouring what he saw on paper with clear objectivity and great creativity.

In his poem, "The Raven" (1845), which he wrote two years before his wife's death, he was able to express his feelings, despair, sorrow, and irony after his death to make fun of his fear, helplessness, and pain. It would be naive to think that Poe didn't care to beat his death. Both his famous poem "The Raven" and his story "The Facts in the Case of M. Valdemar" (1845) while questioning the evil messenger from the night, the real purpose of trying to hypnotize a dead person from the other world is to find a way to beat death. But when he realized that it was impossible, he explained that art was the only way to defeat death, in other words, to reach immortality.

By translating Poe's works, C. Baudelaire explains his views of immortality as follows: *"his immortal instinct is to be appreciated by the beauty that makes us consider the world and the world as a gift and to think that it is a piece of Heaven. The irreplaceable thirst that lies in front of us and that we hear against everything that life has revealed is the most vivid proof of our immortality. The soul can take a look at the glory that lies beyond the grave, through poetry, through music, and through music.; and when a beautiful poem brings us to the threshold of tears, these tears are not*

*proof of taste; they are evidence of an awakened melancholy, a state of nerves, a state of imperfection, and a creation that wants to capture a paradise that has been revealed in this world, just as soon as it is in this world.*" The hated country, aside from the unhappy life that is woven by misfortune, also hates the country where Poe lives.

#### **2.4. The New World & Poe**

He is disgusted by the 19th century's the United States, rapidly growing and developing economies of the century the increasing population of immigrants from the people, rudeness, greed, by the rules of society, change in speed from the lack of beauty culture and the lack of a tradition of art. The world of her dreams from being overwritten on this material world, the mystical world we are leading, stories, poems mysterious was beginning to give place to the one that you live in the capitalist society who doesn't like Poe. *"Why not going the question of socialism?"* at that time starting to sprout may come to mind. The answer to the question is reserved. Yet, this idea is very young.

What these philosophers call a discussion is nothing but denial and explanation of what is not. Isn't that what Poe does in most of his work? Although poetry aims to say that I am nothing but poetry, in Poe's stories, the sense of turning to the mysterious one, explaining, resolving, analysing, always makes himself felt from bottom to bottom. He knows that having the power to analyze gives people a different taste. This pleasure arises as a result of intellectual activity, relates to the creative process, but is not the creation itself. The satisfaction of creativity is another, the satisfaction of intellectual analysis. But when the two are combined, the miraculous method that reveals the great works will appear. Poe also uses this method in his works. His genius, which includes his creativity and his intellectual, is thus revealed. Paradoxical intelligence the genius of Poe is full of contradictions and paradoxes.

#### **2.5. How Much Fiction Is Too Much?**

In *"The Murders in the Rue Morgue"* (1841), our author, who relies entirely on logical analysis, does not give the slightest chance to the mystic, but he is afraid to tell the story of Morella that his hero's dead wife lives in the daughter of the spirit of the Born. *"The Masque of the Red Death"* (1842), describes the death as a mysterious stranger infiltrating a castle isolated from the world.

For Poe, who wrote nearly seventy stories throughout his life, such issues are too numerous to be underestimated. On the one hand, there are the police stories created by industrial society, on the other hand, gothic stories of the old age. All this is nothing more than a fight between the old and the new in Poe's stormy mind. But with his unique talent, he succeeds in both types. *"The Murders in the Rue Morgue"* is referred to as the first detective fiction written, with stories of horror and the weirdness of the world of summer. Poe hates the time he lived with one side. He accuses it of being materialized and of killing the subtleties, the beauties, the magical charm of the ceremonial one. But on the other hand, he can't help

being attracted to the new one. After all, physics and mathematics have been among his favorite lessons since the school.

His tendency to science is so much that he was able to tell the story of Hans Pfaall's journey to the Moon years before Jules Verne and by making pages full of scientific explanations. The introduction to "The Murders in the Rue Morgue" was written as if it were a course of logic. But he still knows that a scientist and an artist are very different ways of thinking. He does not cross the line when he talks about mathematics. *"You're wrong; I know him well; he's a mathematician and a poet. Since he is both a poet and a mathematician, his intelligence has developed, and if he were only a mathematician, he would never have had any intelligence"*.

Even the science that he is influenced by is only the material of art in him, just as feared, mystically believed. Poe is known as a story writer for gothic, horror, and policymaking, but his stories have spread over a wider spectrum.

Poe wanted the idea of creating a single effect in the story. However, as the number of stories increases, the author has to differentiate the subject that will affect the reader. It makes itself. It is, therefore, possible to collect stories under different headings. However, there is a subject he cannot give up, and he can turn and rewrite, which are dead brides and dead young women.

In his poems, he continues to describe dead young women, as he did in "Annabel Lee" (1849) and "The Raven". His poems are loaded with tears to the deceased lover who died at a young age. The inability to give up the dead young woman's watch lies in the failure of three women, whose mother Elizabeth, her stepmother Frances, and her wife Virginia, to recover from the deformation of her death.

For Poe, woman's love is a lie to God's love. This is not the case with death. Divine passion, in his poems, is always uncovered with a dazzling, star-studded and desperate melancholy. He sometimes mentions love in his articles, and even his name is something that vibrates the tip of the pen.

The dead women she loves make our poet look at it with mystic respect. He meets with his lost women when he needs them most, but not with an imaginary optimism, but with the multiplicity of reality. Facing their deaths again and again. Just as in their stories, they hear the voice of their coffin scratching nails in their ears, feel the movement, and tremble with awe. Those who say that writing these stories deteriorates the mental health of Poe hastens the process of delirium, and leads to more drinking may occur. However, the only escape route for Poe was the hope of salvation. He was able to move away from the meaningless nature of the material world surrounding him, from the cruel tender of the man he founded by an incompetent literary man, by writing his grievances.©

### 3. DISCUSSION & RESULT

*"According to the universal understanding of humanity in all melancholy topics, what is the saddest? The answer is 'death' but when would that be most poetic? When it tied himself closer to beauty. So the death of a beautiful woman is undoubtedly the most poetic issue in the world"* said he.

Writing meant creating a new world in which he could breathe, feel excited, find himself. Each poem or story began to disappear in the world of his interest, from the letters opened in a mysterious way to reach the real world of his dreams. Dreams were so important to Poe that he wrote to "Eureka"s (1848) introduction: *"I dedicate this book to those who believe that dreams are the only reality."* Maybe he did not leave her alone in this world of fear and sorrowful dreams, but it was his world. This world was catching another reality about the people that many writers didn't realize. He began to convey the evil within us, the destruction and the sense of hatred. In "The Black Cat" and "The Tell-Tale Heart" (1843), there is this the pure evil, but the feeling of killing, the human reality shed light on a completely different direction.

He was accused and reacted by suggesting that he was writing literature in decline by the "respectable" literary circles of the time. Poe did not listen to any of this but continued to walk on the road he knew of, creating worlds of lines, sounds, smells, colors and spirit of his own. In his world, the colors were pale, the place was covered with fearful sadness, death was felt everywhere looked and the smell of a slight decay, but Poe was happy there. Maybe it was the only place he was happy, except for the moments when he was brainwashed with alcohol.

The charge against Poe is a drunkard at the beginning. Indeed, the poet is a strict drinker. When "The Raven" is published, everybody talks about it, and he goes on Broadway, drunk, and goes home. The respected art circles of the time often expressed their weakness to despise him before and after his death.©

It's Baudelaire again to defend him.:

*"Poe's drunkenness was a memory aid, I believe it was a method of study, a method of energetic but passionate nature. The poet had learned to drink like a careful literary artist learned to keep his notebooks. He couldn't resist the temptation to reinvent the subtle thoughts he had encountered in a previous storm; it was the old information that forced him to re-establish relations with them, and it was the most dangerous and direct way to re-establish relations with them. Part of what gives us pleasure today is what killed him."*

But Baudelaire has a little exaggeration in this defense. It would not be right to say that Poe drank only to open his mind, to activate his ability. He was uncomfortable with his drunkenness. In his "The Black Cat" (1843), by saying *"which disease can be compared to alcohol"* he appears to be suffering. Poe was drinking because drinking was one of the basic pillars of his existence, just like art. Even if this foundation eventually leads her body to extinction.

He did not give up these two foundations, art, and drink until it was stacked on the Baltimore sidewalk in the morning on October 3, 1849. Perhaps he died at a very young age, but as an original personality, a spirit that has not fallen into the mold, as a brave and talented creator, he managed to occupy the common memory of humanity. But more

important than that, it was adorned with false virtues that were tried to be clothed on humanity, that he scratched and discarded that pink dress, and that he did not show us the dark coast in our hearts. He divided the world of the mind into three parts: the mind, the sense of pleasure, and the sense of morality, and fashioned the eleřtri according to the category of the object of analysis. More than anything, he cared about the perfect planning and the accuracy of the verdict. After seeing the devastation that our civilization has reached, one gets a lot better understanding of Poe.

#### **BIBLIOGRAPHY**

Cassuto, L., (2011). "*Edgar Allan Poe: Literary Theory and Criticism*", Dover Publications

McCarty, P. (2015). "*Edgar Allan Poe's The Tell-Tale Heart: A Critical Analysis: A smart, decisive literary analysis*", Pegasus Publications

Poe, E.A., (2002). "*Butun Hikayeleri*", Ithaki Yayinlari

Schelegel, C., (2007). "*Edgar Allan Poe: The Raven- Analysis*", GRIN Publishing

## Kitap İncelemesi

Baydar, Oya. *Köpekli Çocuklar Gecesi*. İstanbul: Can Yayınları, 2019.

Latour, Bruno. *Rota: Politikada Yönümüzü Nasıl Bulacağız*. Çev. Orçun Türkay. İstanbul: Kolektif Yayınları, 2019.

## Emrah Pelvanoğlu

Dr. Emrah Pelvanoğlu, Yeditepe Üniversitesi, emrah.pelvanoglu@yeditepe.edu.tr

“Devrilme noktası”nın (tipping point) eşliğindeyiz! “Her şey için çok geç” olmadan evvel, küresel ısınmayı 1.5°’de tutmak, etkili önlemleri almak ve gerekli radikal değişiklikleri yapmak için yaklaşık 10 yılımız<sup>2</sup> kaldı. Kasım ayı genel sıcaklık ortalamasının 8.9° olduğu Türkiye’de, 2019 Kasım ayı sıcaklık ortalaması 11.5° idi. Tarihinin en kurak kışlarından birini geçiren Marmara Bölgesi’nde ise ortalama sıcaklık 15.1°’yi buldu<sup>3</sup>. İstanbul’da, Aralık ayında sivrisinek kovaladığımız geceler yaşıyoruz. Doğu Karadeniz’den orman yangını haberleri<sup>4</sup>, Antalya ve Adana’dan sel görüntüleri<sup>5</sup> varoluşumuzun uçucu (ephemeral) ekranlarından (story, timeline), sinir sistemimizin ‘her dem yeni’ uzantıları boyunca akıp gidiyor<sup>6</sup>. Tam bir uyuşukluk / ya da aşırı uyarılmışlık hâli içinde başımıza gelenleri izliyoruz, orada bir yerlerde çırpınan gençlerin, uzmanların, aktivistlerin çılgınlıklarını, bütün bu apokaliptik kakofoninin arasından nadiren seçebiliyoruz. Oysa orada bir yerden seçip duyduklarımız, tıklayıp izlediklerimiz hep kapımızdaki krizden nişaneler. Duvardaki sivrisineği Adana’daki sele bağlayan bütüncül bir felaketin hem faili hem de mağduruyuz. 2015 Paris İklim Antlaşması’ndan bu yana küresel ölçekte artan

---

<sup>1</sup> <https://t24.com.tr/yazarlar/levent-kurnaz/devrilme-noktasi--tipping-point,2551>

<sup>2</sup> <http://acikradyo.com.tr/acik-gazete/birlesmis-milletlerin-iklim-krizi-raporu-0>

<sup>3</sup> <https://www.mgm.gov.tr/veridegerlendirme/sicaklik-analizi.aspx>

<sup>4</sup> <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/karadenizde-iki-gunde-150-noktada-ortu-ve-orman-yangini-cikti/1683527>

<sup>5</sup> <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/son-dakika-akdenizi-vurdu-4-kenti-esir-aldi-41405086>

<sup>6</sup> <https://www.birgun.net/haber/bilgi-kirliligine-dair-gutenberg-den-neler-ogrenebiliriz-258205>

iklim krizi farkındalığına, karbon salınımındaki %4'lük artışla karşılık verdik<sup>7</sup>. Bütün bu olan bitenlerin bizi nereye götürdüğü bu kadar açık ve netken, hâlâ daha kendimizi 'peki ne yapacağız' sorusunun kötümserliği ya da çaresizliği ile oyalanırken bulabiliyoruz.

Bu yazıda tanıtacağım iki kitabı, bu soruya iki farklı bağlamda verilmiş önemli birer cevap olarak ele alacağım: Oya Baydar'ın Ekim 2019'da çıkan ve Türk Edebiyatı'nın ilk "ekolojik distopyası" olarak tanıtılan romanı *Köpekli Çocuklar Gecesi* ile Fransız düşünür Bruno Latour'un, Türkçede Şubat 2019'da yayımlanan ufuk açıcı siyasal denemesi *Rota: Politikada Yönümüzü Nasıl Bulacağız*. Kurmaca bir hikâye, bir roman olmasına rağmen, neredeyse bir haberci titizliği ile yazılmış KÇG ile "bir siyasal kurmaca varsayımı"nı temel alarak başlayan *Rota*, iklim krizinin nedenleri ve bağlantısallıklarına dair ortak bir bakış açısını paylaşıyor. Buna göre yerküreyi (insanlığı mümkün kılan iklim şartlarının var olduğu yegâne yaşam alanı, "critical zone"<sup>8</sup>) devrilme noktasına sürükleyen iklim krizinin, ondan bağımsız ya da ondan daha önemliymiş gibi görünen / anlatılan göç ve eşitsizlik olgularıyla ilgisiz olmadığını anlamak ve bu üç olayı aynı tarihsel durumun belirtileri olarak ele almak gerekiyor. Latour'a göre Sovyetler'in çöküşü, II. Dünya Savaşı'nın ardından müreffeh ve her anlamda sınırsız bir dünya hayalinin başlıca mimarı olan ABD'nin ve ivmelenen neo-liberal hegemonyasının tescili ise; Brexit, Donal Trump'ın 2016 yılında başkan seçilmesi ve yoğunlaşan göçler de küresel dünya hayalinin çöküşü ve neo-liberal refah ütopyasının iflası anlamına geliyor. "Adına 'Batı' denilen şey bir dünya idealini paylaşmıyor artık." Dünyanın küçülüp küçülüp, bütünleşik bir harp meydanı ile kapitalist bir pazara dönüşmesinin başlıca faili olan iki büyük devlet, kısacası yeni iklim rejiminin mimarları, gittikçe büzüşen<sup>9</sup> bir gezegende yersiz-yurtsuzlaşan kitlelerden korkup, olmamış bir ergen gibi öfke ile kendine kapanıp,

<sup>7</sup> <https://www.bbc.com/news/science-environment-50648495>

<sup>8</sup> <https://criticalzone.org/national/research/the-critical-zone-1national/>

<sup>9</sup> <https://www.newyorker.com/magazine/2018/11/26/how-extreme-weather-is-shrinking-the-planet>



“Tarihimizin sizinkiyle herhangi bir ortak noktası olmayacak; cehenneme kadar yolunuz var!” diyor.

KÇG'nin hikâyesi de bütün gücünü ve siyasal motivasyonunu işte bu güncel tarih kesitinin yarattığı şaşkınlık ve kötümser panik hâlimden alıyor. Ana karakterler küresel müreffeh dünyanın özgür, eğitilmiş ve namuslu bireyleri olarak, tekrardan kendi içine çöküp cepheleşen küresel dünyanın çatışmacı dinamiklerine, uluslararası kongrelerde ve vekalet savaşlarının yürütüldüğü bölgelerde birbirlerini, aşklarını ve vicdanlarını arayarak karşı koymaya çalışıyorlar. Adı verilmeyen anlatıcı kadın karakter bir organik entelektüel<sup>10</sup> olarak başlayıp, oğlu Doğa ve peşinden dünyanın sonuna kadar gittiği sevgilisi Adam'ın etkisiyle dönüşüp, kimlik değiştiriyor. Bütün bu süreç, sınırsız-uluslararası-entelektüel bir idealin çöküp, yerini tüm dünyada 1984 tarzı bilindik baskıcı rejimlere bırakmasıyla ilerliyor. Hikâyenin başında küresel dünyanın özgür vatandaşları olarak, yeryüzünün herhangi bir noktasındaki kongrelerde buluşup, aşklarını yaşayıp, savaş bölgelerindeki çatışma mağdurlarına ve iklim krizinin sonunu getirdiği yeryüzü canlılığına dair bildirimler sunup, raporlar yazan anlatıcı kahraman ve her daim gizemli aşığı Dr. Adam Kor, hikâyenin sonuna doğru her anlamda kapana kısıлып, bütün dünyayı etkisi altına alan selden canlarını “köpekli çocuklar”ın yardımı ile zor kurtarabiliyorlar.

KÇG'nin hikâyesi, Bruno Latour'un geliştirdiği “Yeni İklim Rejimi” konsepti ile anlatılabilecek bir dünyada, yani tam da “bu dünyada” geçiyor. Küresel-sınırsız-kuralsız dünyasallaşma beraberinde getirdiği eşitsizlik ve meta arzı patlaması ile çökerken, popülizmin yükselişi olarak adlandırılan, Latour'a göre ise “ulus devletin telaşla eski koruyuculuğuna dönme arzusunun” ürettiği yeni yerellikler, altından toprağı çekilen yersiz-yurtsuzların farazi tehditlerine karşı siper alıp, kendi sınırlarına çekiliyor. “Gemide güverte yolcusu / tirende üçüncü mevki / şosede yayan / büyük insanlık”ın<sup>11</sup>, “kapitolesen”in<sup>12</sup> tetiklediği çatışmalarla altüst olan

<sup>10</sup> <https://www.marxists.org/history/erol/ncm-7/tr-gramsci.htm>

<sup>11</sup> <https://www.lyrikline.org/en/poems/bueyuek-insanlik-7538>

<sup>12</sup> <https://yesilgazete.org/blog/2019/09/21/bir-yanlisi-duzeltelim-antroposen-degil-kapitalosen/>

küçük dünyası, yani en azından herkesin olan gezegen dağılıp giderken, %1 (Latour'un tabiri ile "bilmesinlerci seçkinler" in),<sup>13</sup> yaklaşmakta olanın çok önceden farkına varmış ve temel strateji olarak dezenformasyonu<sup>14</sup> belirlemiştir.

KÇG'nin sondan başlayan hikâyesi bir yanıyla "bu dünyaya" ve özellikle Türkiye'ye dair somut, aktüel tanıklıklarla (zorlanarak da olsa) ilerliyorken, diğer yanıyla da alegorik isim, yer ve tema seçimleri ile kadim masallara, mitlere (bazen çok yersiz) atıflar yapıyor. Romana adını veren "köpekli çocuklar", anlatının kötümser tonunu belirleyen, Latour'un Yeni İklim Rejimi dediği, sürekli bir çöküş halindeki bu distopik dünyada, masalsi bir işbirliği ile örgütlenip, iyilere yardım eden topraksız (yersiz-yurtsuz-ailesiz) çocuklarla köpeklerin adı. KÇG'nin savaşlar, ölüm, kitlesel göçler ve baskıcı rejimlerle ilerleyen distopik ve tam da bu yüzden gerçekçi kurgusu, hikâyenin sonuna doğru gerçekleşen on yıllık kuraklık, ardından bastıran yağmurlarla yerleşen ağır nemli tropikal iklim ve aniden gelerek dünyanın önemli bir kısmını etkisi altına sel yoluyla "ekolojik distopya"ya dönüşüyor. Tufan mitlerine dayanan bu hızlı ve gerçekçi olmayan çözümün, hikâyesine bir gelecek tasarlamak zorunda kalan romancıyı çok da memnun etmemiş<sup>15</sup> olmalı. Tufandan sonra devam edecek dünya için umudu, hayvanlarla insanların eşit ve mülkiyetsiz bir düzendeki işbirliği olan "köpekli çocuklar" simgeliyor. Romanın son cümlesi "Dünün sonu, yarının başlangıcı".

Latour ise eksi-dünyasallaşma ve eksi-yerellik eksenlerinde salınan ve Yeni İklim Rejimi'nin yıkıcı sonuçları ile yüzleşmek zorunda kalacak insanlığın, gezegenin toplam kütlesi ve hatta uzaya doğru savrulan<sup>16</sup> "küresel insan dünyası" ile karşılaştırıldığında kritik bir sınırlılık arz eden gezegensel "yaşam alanını" korumak, kısacası gerçek bir beka meselesi olan iklim kriziyle baş edebilmek için yeni bir çekim merkezine yönelmek gerektiğini söylüyor: "Yerküresellik". Buna göre tek ve

<sup>13</sup> <https://www.bloomberg.com/news/articles/2019-11-09/one-percenters-close-to-surpassing-wealth-of-u-s-middle-class>

<sup>14</sup> <https://insideclimatenews.org/topics/climate-denial>

<sup>15</sup> <https://youtu.be/qv3ua2PVN0M>

<sup>16</sup> <https://www.nationalgeographic.com/science/space/reference/space-junk/>

bütünleşik bir gezegende, birbirimizi dışlayabileceğimiz farklı dünyalarda yaşanamayacağının; Yerkürenin kaynaklarının, bu iç içe geçmiş çoklu dünyaların sınırsız taleplerini daha fazla karşılayamayacağının farkına varılması ve bu yönde bir politik tahayyül geliştirilmesi gerekiyor. Bu bağlamda Latour'un, "eylemlerine tepki verecek bir toprağın gerçekliklerine bağlı olmayan kişinin ufku" olarak tarif ettiği dördüncü çekim merkezi "toprak-dışı"nın arızı çekiciliğine de prim vermemek gerekiyor. Zira animasyon projelerle on beş bin yıllık coğrafi dengeyi hiçe sayan kanal kafalıların, atmosferde araba gezdirip Mars'ta yaşam pazarlayan başka parlak kafalarla beraber paylaştıkları bu kaçış ekseninin gelecek projeksiyonlarında, bütüncül bir yaşam alanı ve canlılığın beşiği olarak yeryüzünün esamisi bile okunmuyor.