



MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt 17 • Sayı 2 • Ağustos 2021

**MERSIN UNIVERSITY JOURNAL OF THE FACULTY OF
EDUCATION**

Volume 17 • Issue 2 • August 2021

e-ISSN: 1306-7850

Sahibi

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı

Owner

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Dean of Mersin University Faculty of Education

Yayın Kurulu

Baş Editör

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, MEÜ Eğitim Fakültesi

Editorial Board

Editor-in-Chief

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, MEU Faculty of Education

Editörler

Doç. Dr. Pınar BABANOĞLU, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Mesut GÜN, MEÜ Eğitim Fakültesi
Doç. Dr. Emrah UYSAL, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Sinem Evin AKBAY, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Gülsüm GÖK, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Gökhan GÜNEŞ, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Fatma USLU GÜLŞEN, MEÜ Eğitim Fakültesi
Dr. Öğr. Üy. Erman UZUN, MEÜ Eğitim Fakültesi

Editors

Assoc. Prof. Dr. Pınar BABANOĞLU, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Mesut GÜN, MEU Faculty of Education
Assoc. Prof. Dr. Emrah UYSAL, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Sinem Evin AKBAY, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Gülsüm GÖK, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Gökhan GÜNEŞ, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Fatma USLU GÜLŞEN, MEU Faculty of Education
Assist. Prof. Dr. Erman UZUN, MEU Faculty of Education

Yayın Kurulu Üyeleri

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Mine ALADAĞ, Ege Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat CESUR, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Doç. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Esma DUMANLI KADIZADE, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Kürşat KURTULGAN, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Önder SÜNBÜL, Mersin Üniversitesi
Doç. Dr. Emre ÜNLÜ, İzmir Demokrasi Üniversitesi

Editorial Board Members

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU, Aydın Adnan Menderes University
Assoc. Prof. Dr. Mine ALADAĞ, Ege University
Assoc. Prof. Dr. Kürşat CESUR, Çanakkale Onsekiz Mart University
Assoc. Prof. Dr. Sıdıka GİZİR, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Esma DUMANLI KADIZADE, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Kürşat KURTULGAN, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Önder SÜNBÜL, Mersin University
Assoc. Prof. Dr. Emre ÜNLÜ, İzmir Democracy University

Yazım ve Dil Editörü

Dr. Öğr. Gör. Zeliha TUĞUZ, MEÜ Eğitim Fakültesi

Copyeditor

Dr. Zeliha TUĞUZ, MEU Faculty of Education

Yabancı Dil Editörü

Arş. Gör. Dr. Tuçe ÖZTÜRK KARATAŞ, MEÜ Eğitim Fakültesi

Foreign Language Editor

Dr. Tuçe ÖZTÜRK KARATAŞ, MEU Faculty of Education

Mizanpaj Editörleri

Arş. Gör. Bilge BAKIR AYGAR, MEÜ Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Adem KOÇ, MEÜ Eğitim Fakültesi
Arş. Gör. Ali Ammar KURT, MEÜ Eğitim Fakültesi

Layout Editors

Res. Assist. Bilge BAKIR AYGAR, MEU Faculty of Education
Res. Assist. Adem KOÇ, MEU Faculty of Education
Res. Assist. Ali Ammar KURT, MEU Faculty of Education

Sekretarya

Arş. Gör. Asena YÜCEDAĞLAR, MEÜ Eğitim Fakültesi

Secretary

Res. Assist. Asena YÜCEDAĞLAR, MEU Faculty of Education

Web Desteği

Dr. Öğr. Üy. Erman UZUN, MEÜ Eğitim Fakültesi

Web Support

Assist. Prof. Erman UZUN, MEU Faculty of Education

Kapak Tasarımı

Nazan PEKŞEN, Mersin Üniversitesi

Cover Design

Nazan PEKŞEN, Mersin University

e-ISSN: 1306-7850

DOI: 10.17860/mersinefd

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Nisan, Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir. Dergide yayınlanan yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur.

Mersin University Journal of the Faculty of Education is a peer-reviewed journal published in April, August and December. Any responsibility related to contents of papers belongs to authors.

Dergide yayınlanan tüm makaleler, Creative Commons Atıf-Gayri Ticari-Türetilemez 4.0 Uluslararası (CC BY-NC-ND 4.0) çerçevesinde lisanslanmaktadır.



All articles published in this journal are licensed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0).

İletişim Contact

Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çiftlikköy Kampusu, 33343, Yenişehir/Mersin, TURKEY

Tel: +90 324 361 0001/11218; Fax: +90 324 341 28 23

web: <http://dergipark.gov.tr/mersinefd>

e-mail: mersinefd@gmail.com

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK, *Boğaziçi Üniversitesi*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu Üniversitesi*
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, *Başkent Üniversitesi*
Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, *Akdeniz Üniversitesi*
Prof. Dr. Jülide İNÖZÜ, *Çağ Üniversitesi*
Prof. Dr. Alim KAYA, *Doğu Akdeniz Üniversitesi*
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *Doğu Akdeniz Üniversitesi*
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, *Çukurova Üniversitesi*
Prof. Dr. Arzu UYSAL, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. M. Nisa ÜNALDI CORAL, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Tuğba YELKEN, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *Gothenburg Üniversitesi*
Prof. Dr. Soner YILDIRIM, *Orta Doğu Teknik Üniversitesi*

Editorial Advisory Board

Prof. Dr. Deniz ALBAYRAK KAYMAK, *Boğaziçi University*
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU, *Middle East Technical University*
Prof. Dr. İbrahim Halil DİKEN, *Anadolu University*
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL, *Başkent University*
Prof. Dr. Cem Oktay GÜZELLER, *Akdeniz University*
Prof. Dr. Jülide İNÖZÜ, *Çağ University*
Prof. Dr. Alim KAYA, *Eastern Mediterranean University*
Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, *Mersin University*
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *Eastern Mediterranean University*
Prof. Dr. Songül TÜMKAYA, *Çukurova University*
Prof. Dr. Arzu UYSAL, *Mersin University*
Prof. Dr. M. Nisa ÜNALDI CORAL, *Mersin University*
Prof. Dr. Tuğba YELKEN, *Mersin University*
Prof. Dr. Ali YILDIRIM, *University of Gothenburg*
Prof. Dr. Soner YILDIRIM, *Middle East Technical University*

Bu Sayının Hakemleri

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, *Mersin Üniversitesi*
Prof. Dr. Binnaz KIRAN, *Mersin Üniversitesi*
Doç. Dr. Özlem BAŞ, *Hacettepe Üniversitesi*
Doç. Dr. Öner ÇELİKKALELİ, *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi*
Doç. Dr. Mehmet KATRANCI, *Kırıkkale Üniversitesi*
Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, *Kırıkkale Üniversitesi*
Doç. Dr. Ülkü ŞEN, *Gazi Üniversitesi*
Doç. Dr. Tarkan YAZICI, *Mersin Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Sezai DEMİR, *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Gökhan GÜNEŞ, *Mersin Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Seher İŞCAN, *Pamukkale Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Fatih KANA, *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Gülfem M. KAYGISIZ, *Hasan Kalyoncu Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Meltem ÖKDİM, *Çankaya Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Erol SÜZÜK, *Marmara Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Ersin TURHAL, *Mersin Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Feyruz USLUOĞLU, *Toros Üniversitesi*
Dr. Öğretim Üyesi Füsün ÜNAL, *Dokuz Eylül Üniversitesi*
Dr. Binaz BOZKUR, *Mersin Üniversitesi*
Dr. Didem GÜVEN, *İnönü Üniversitesi*

Reviewers for this Issue

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR, *Mersin University*
Prof. Dr. Binnaz KIRAN, *Mersin University*
Assoc. Prof. Dr. Özlem BAŞ, *Hacettepe University*
Assoc. Prof. Dr. Öner ÇELİKKALELİ, *Muğla Sıtkı Koçman University*
Assoc. Prof. Dr. Mehmet KATRANCI, *Kırıkkale University*
Assoc. Prof. Dr. Deniz MELANLIOĞLU, *Kırıkkale University*
Assoc. Prof. Dr. Ülkü ŞEN, *Gazi University*
Assoc. Prof. Dr. Tarkan YAZICI, *Mersin University*
Assist. Prof. Dr. Sezai DEMİR, *Hatay Mustafa Kemal University*
Assist. Prof. Dr. Gökhan GÜNEŞ, *Mersin University*
Assist. Prof. Dr. Seher İŞCAN, *Pamukkale University*
Assist. Prof. Dr. Fatih KANA, *Çanakkale Onsekiz Mart University*
Assist. Prof. Dr. Gülfem MUŞLU KAYGISIZ, *Hasan Kalyoncu University*
Assist. Prof. Dr. Meltem ÖKDİM, *Çankaya University*
Assist. Prof. Dr. Erol SÜZÜK, *Marmara University*
Assist. Prof. Dr. Ersin TURHAL, *Mersin University*
Assist. Prof. Dr. Feyruz USLUOĞLU, *Toros University*
Assist. Prof. Dr. Füsün ÜNAL, *Dokuz Eylül University*
Dr. Binaz BOZKUR, *Mersin University*
Dr. Didem GÜVEN, *İnönü University*

Dizinlenme Bilgisi

TÜBİTAK ULAKBİM Türkiye Dergileri Dizini - TR DİZİN
Directory of Open Access Journals - DOAJ
EBSCO Host
Index Copernicus
SOBİAD
Türk Eğitim İndeksi - TEİ

Abstracting & Indexing

TR DİZİN - TÜBİTAK ULAKBİM Turkish Journals Index
DOAJ - Directory of Open Access Journals
EBSCO Host
Index Copernicus
SOBİAD
TEI - Turkish Educational Index

Copyright © 2021

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Tüm hakları saklıdır.

Mersin University Faculty of Education
All rights reserved.

İçindekiler / Contents

	Editörden		v
Araştırma Makalesi / Research Paper	Zarf Kavramının Öğretiminde Örnek Ayrıntılaşma Stratejisinin Kavram Öğrenmeye, Kalıcılığa ve Transfere Etkisi / The Effects of Example Elaboration Strategy on Concept Learning, Retention and Transfer on Teaching Adverb Concept	Dilber NERGİZ, Mükerrem AKBULUT TAŞ	232
Araştırma Makalesi / Research Paper	Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Ebeveyn Çatışması, Öz-yeterlik ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi / Investigation of Adolescents' Subjective Well-Being in terms of Parental Conflict, Self-Efficacy and Demographic Variables	Yağmur SAYIN ÇAKAR, Fatma ALTUN	253
Araştırma Makalesi / Research Paper	9. Sınıf Fizik Ders Kitaplarında Kullanılan Örnek Türlerinin Karşılaştırılması: Enerji Ünitesi / Comparison of Example Types Used in 9th Grade Physics Textbooks: The Energy Unit	Özgül KAYA, Sevilay ALKAN	271
Araştırma Makalesi / Research Paper	Müzik Öğretmenlerinin Bakış Açısından Pandemi Döneminde Online Eğitim / Online Education from the Views of Music Teachers during the Pandemic Period	Şefika TOPALAK	291
Araştırma Makalesi / Research Paper	İlkokul Velilerinin Görüşlerine Göre COVID-19 Pandemisi / COVID-19 Pandemic from the Perspectives of Primary School Parents	Özlem OKATAN, Özlem TAGAY	309
Araştırma Makalesi / Research Paper	COVID-19 Salgınında Ergenlerin Umut, Psikolojik Sağlamlık ve Kişilik Özellikleri / Hope, Psychological Resilience and Personality Traits of Adolescents in the COVID-19 Pandemic	Osman SÖNER, Filiz GÜLTEKİN	329
Araştırma Makalesi / Research Paper	Bir Meydan Okuma: Geleneksel Tuvalet Eğitime Karşı Yoğun Tuvalet Eğitimi / A Challenge: Traditional Toilet Training versus Intensive Toilet Training	Nuray ÖNCÜL, Şerife YÜCESOY ÖZKAN	350
Araştırma Makalesi / Research Paper	Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısından Zaman Yönetimi / Time Management from the Perspectives of University Students	Nesip DEMİRBİLEK	375

Editörden

Değerli Okurlarımız,

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin Ağustos 2021 sayısı (cilt 17, sayı 2) toplam sekiz makale ile dikkatinize sunulmuştur. Eğitimin çeşitli alanlarından çalışmalarıyla dergimize destek sunan yazarlarımıza ve değerlendirme sürecinde bizlere katkı sağlayan hakemlerimize, yayın kurumumuz adına teşekkür ederim.

Dergimizin yurtiçi ve yurtdışı farklı indekslerde taranması için çalışmalarımız devam etmektedir.

Bir sonraki sayıda görüşmek dileğiyle...

Prof. Dr. Cem Ali GİZİR
Baş Editör

Zarf Kavramının Öğretiminde Örnek Ayrıntılama Stratejisinin Kavram Öğrenmeye, Kalıcılığa ve Transfere Etkisi*

The Effect of Example Elaboration Strategy on Concept Learning, Retention and Transfer on Teaching Adverb Concept

Dilber NERGİZ **, Mükerrerem AKBULUT TAŞ ***

Öz: Örnekler, kavramın daha somut ve anlaşılır hale gelmesini kolaylaştırdığı için kavramların öğrenilmesini olumlu yönde etkilemektedir. Bu çalışmada, Türkçe dersinde zarf kavramının öğretiminde örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisi araştırılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modele göre desenlenen bu çalışma, ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 öğrenci olmak üzere 60 öğrenciden oluşmaktadır. Veriler, okuduğunu anlama testi (OAT), kavram öğrenme testi (KÖT) ve transfer testi kullanılarak elde edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar *t* testi ve kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama ve kavram öğrenme öntest toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kavram öğrenme sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kalıcılık testi ve transfer testi düzeltilmiş ortalamaları açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre örnek ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenmede kısmen etkili bir strateji olduğu belirtilebilir.

Anahtar Kelimeler: Kavram öğretimi, örnek ayrıntılama stratejisi, zarf kavramı, ortaokul öğrencileri.

Abstract: Since the examples facilitate the concept to become more concrete and understandable, they positively affect the learning of concepts. In this study, the effect of example elaboration strategy on the concept learning success, retention and transfer in the teaching adverb concept in Turkish lesson was examined. This study, designed as the experimental research model with a pre-test/post-test control group, was carried out with 7th grade students who studied in middle school. The study group consists of 60 students (the experimental group: 30 students, the control group: 30 students). Data were obtained by using reading comprehension test (OAT), concept learning test (CLT) and transfer test. In data analysis, mean, standard deviation, independent groups *t* test and covariance (ANCOVA) analysis were used. As a result, when the pre-test scores of the students in the experimental and control groups were checked, a significant difference was found in favor of the experiment group between the corrected mean of the concept learning posttest scores. No significant difference was found between experiment and control groups in terms of retention test and transfer test corrected mean. According to the results obtained, it can be stated that the example elaboration strategy is partially effective in concept learning.

Keywords: Concept teaching, example elaboration strategy, adverb concept, secondary school students.

Giriş

Kavramsal anlayışın oluşmasında örnekler önemli bir yer tutmaktadır. Sınıflarda öğrencilere bir kavram hakkındaki bilgileri sorulduğunda çoğu zaman kavramın örneklerinin kavramın tanımından daha hızlı hatırlandığına ve ifade edildiğine tanık oluruz. Kavramın örnek ve örnek olmayanları, kavramın tanımının ve özelliklerinin daha somut ve anlaşılır olmasını sağladığı için kavramların öğrenilmesini olumlu yönde etkilemektedir (Karataş Coşkun, 2011). Örnekler, kavramın ayırt edici özelliklerinin (ortak özellikler) tamamına sahip olan olaylar, durumlar,

*Bu çalışma, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsünde Eylül 2019 tarihinde tamamlanan ve birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiş olup “VIth International Eurasian Educational Research Congress”de (Ankara, 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Sorumlu yazar, Türkçe Öğretmeni, Küçükkadı Ortaokulu, Diyarbakır-Türkiye, ORCID: 0000-0001-7210-2784, e-posta: sezgindilber89@gmail.com

***Dr. Öğr. Üyesi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana-Türkiye, ORCID: 0000-0002-8398-9357, e-posta:mtas@cu.edu.tr

nesnelere veya sembollerdir (Martorella, 1986; Merrill, Tennyson ve Posey, 1992). Örnek olmayanlar ise bir kavramın ayırt edici özelliklerinin tamamına sahip olmayan ve o kavram sınıfı içerisinde yer almayan olaylar, durumlar, nesnelere veya sembollerdir (Martorella, 1986; Merrill vd., 1992). Bir kavramın öğretiminde öğrencilerin genelleme ve ayırt etme becerilerini edinmesi, aşırı ve dar genelleme hatalarının önlenmesi amacıyla o kavramın örnek ve örnek olmayanları eşleştirilerek mantıksal bir set halinde öğrencilere sunulmalıdır (Klausmeier, 1990; Tennyson ve Park, 1980). Bununla birlikte kavramların öğretiminde hangi yolun en etkili olduğunu söylemek her durum için her zaman mümkün olmayabilir. Hannon'un (2012) da belirttiği gibi öğrencilerin bir bilgiyi öğrenmesinde, bellekte kalıcı bir şekilde saklamasında en etkili yolun ne olduğunun tek ve basit bir yanıtı yoktur. Ancak daha iyi olabilecek bir yolun olup olmadığı test edilebilir. Alan yazında örnek ayrıtılama, kavram öğrenmede daha etkili ve verimli bir sonuç alabilmek için üzerinde çalışılan stratejilerden birisidir (Charney ve Reder, 1986; Hamilton, 2004; Hannon, 2012; Hannon, Lozano, Farias, Hernandez ve Fuhrman, 2010; Mayer, 1980; Park, 1984).

Ayrıtılama, yeni bilgi ile ilişkili ya da hatırlanması istenen bilgi arasındaki bağı açıklığa kavuşturan her türlü güçlendirmedir (Charney ve Reder, 1986; Hamilton, 2004). Bu güçlendirme, bilgiyi bellekte yeniden yapılandırmak ve zenginleştirmek için kullanılabilir. Ayrıtılama, aynı zamanda öğrencinin önceki bilgilerini, şemalarını aktif hale getirerek yeni bilgiyle ilişkilendirmesini, yeni bilgiyi genişletmesini ve derinleştirmesini sağlayan üretici bir stratejidir (Fiorella ve Mayer, 2016). Bu yönüyle ayrıtılama, öğrencilerin yeni bilgiyi, derinliğine ve anlamlı bir şekilde uzun süreli belleğe kodlamasına ve daha kolay hatırlayabilmesine yardım edebilir (Lewalter, 2003; Schunk, 2014). Bunun yanında ayrıtılama sadece önceki bilgi ile yeni bilgiyi ilişkilendirmeyi ve bellekte düzenlemeyi sağlamamakta, aynı zamanda örtük ya da açık bir şekilde benzerlikleri ve farklılıkları da işlemeyi gerektirmektedir (Dunlosky, Rawson, Marsh, Nathan ve Willingham, 2013). Benzerlikleri ve farklılıkları belirleme, kavram öğretiminde ayırt etme ve genelleme becerilerinin edinimi açısından da gereklidir.

Kavram öğretiminde ayrıtılama daha çok "örnek ayrıtılama" olarak karşımıza çıkmaktadır. Örnek ayrıtılama, sunulan örnekler üzerinde ayırt edici özellikleri gösterme, kavramın tanımı ve özellikleri açısından (çözülmüş örnek kullanarak) örneğin neden örnek olup olmadığını açıklama, örnek ve örnek olmayanları karşılaştırma, kavramın tanımlarını benzerlik ve farklılık yönünden karşılaştırma ya da kavrama bir örnek verme gibi farklı biçimlerde uygulanmaktadır (Hamilton, 2004; Hannon, 2012; Hannon vd., 2010). Örneğin Park (1984), örnek karşılaştırma stratejisi ile ayırt edici özellikleri belirleme stratejisinin etkisini incelediği çalışmada ayırt edici özellik belirleme stratejisinin, öğretim sırasında sunulan yeni örnekleri sınıflamada daha etkili olduğunu, buna karşılık sonest ve kalıcılık testinde örnek karşılaştırma stratejisi ile öğrenen grubun daha başarılı olduğunu belirlemiştir. Hamilton (2004), kavramın içerik öğeleri ile ilgili düzenlemenin yapıldığı ve ilişkisel ayrıtılamanın (iki kavram arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları bulma) eklendiği metnin, bu ayrıtılamanın eklenmediği ve içerik düzenlemesinin yapılmadığı metne göre kavram öğrenmeyi anlamlı bir şekilde etkilediğini saptamıştır. Hannon (2012) ise türdeş olan ve türdeş olmayan iki kavramın öğretiminde, tanımı ve özellikleri öğrenmede tanımları karşılaştırmanın, örnek ayrıtılmadan daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alan yazında, öğrenci örneklerinin, örneklerin ve örnek olmayanların farklı biçimlerde sunumunun, örneklerle birlikte dönütün kavram öğrenmeye etkisi incelenmiştir (Bolkan ve Goodboy, 2019; Finn, Thomas ve Rawson, 2018; Griffin, 1993; Rawson ve Dunlosky, 2016; Rawson, Thomas ve Jacoby, 2015; Watson ve Shipman, 2008; Zmary ve Rawson, 2018a; 2018b). Örneklerin, öğrenme-öğretme sürecindeki rolü ve örnek ayrıtılamanın etkisi çözülmüş örneklerle (worked-examples) daha çok önem kazanmıştır (Catrambone ve Yuasa, 2006; Foster, Rawson ve Dunlosky, 2018; Özcan, Kılıç ve Obalar, 2018; Roelle, Hiller, Berthold ve Rumann, 2017). Corral ve Carpenter (2020) da doğru ve yanlış örneklerin ve dönüt türünün karmaşık kavramları öğrenmeye etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda doğru ve

yanlış örneklerin birlikte sunulduğu ve açıklayıcı dönütün verildiği grubun sınıflama ve transfer testinde daha yüksek performans gösterdiği belirlenmiştir. Alan yazında da belirtildiği gibi örnekler, öğrencilerin kavramlarla ilgili kavrayışlarını anlamamızı sağlayan ve belirli bir bağlamda kavramın nasıl kullanıldığını görmemizi sağlayan kavram ögesidir (Zaslavsky, 2014). Bu yönüyle örnekler kavram öğrenme ve kavram öğretiminde, öğrencinin kavramsal bilgiyi nasıl inşa ettiğini gösteren etkili bir kavramsal araçtır.

Türkiye’de kavram öğrenme ve öğretimi ile ilgili çalışmaların fen bilimleri, matematik ve sosyal bilgiler alanında yoğunlaştığı, bu alanlarda farklı etkinliklerin yöntem ve stratejilerin kavram öğrenmeye etkisinin incelendiği gözlenmiştir (Baştürk Şahin, Şahin ve Tapan Broutin, 2017; Beydoğan ve Hayran, 2015; Bolat ve Dolapçioğlu, 2020; Çakar, 2013; Çavumirza, 2018; Hacıoğlu, 2011; İncikabı ve Kılıç, 2013; Kırılmazkaya, 2014; Pınar ve Akdağ, 2012; Talashioğlu, 2016; Uc, 2019; Uysal, 2016; Yenilmez ve Demirhan, 2013; Yıldız, 2013). Buna karşılık Türkçe dersinde farklı etkinliklerin, modellerin ve stratejilerin kavram oluşturmaya ya da kavram öğrenmeye etkisini ortaya koyan çalışmalar yapılmıştır (Bayram, 2015; Bilgin, 2018; Cevher, 2019; Koçmar, 2017; Kurt, 2018; Polatcan, 2013; Sayın, 2014; Süğümlü, 2009; Temizyürek ve Türktan, 2015). Dolayısıyla Türkiye’de kavram öğrenme ve öğretimi üzerinde sıklıkla çalışıldığı, buna karşılık kavram öğretiminde örneklerin rolünü ve önemi ortaya koyan çalışmaların az olduğu belirtilebilir (Akbulut Taş ve Karataş Coşkun, 2012; Alkan ve Güven, 2018; Sağlam Kaya, 2019).

Öğretim programlarının içeriğinin önemli bir ögesi olan kavramların, okullarda kasıtlı bir şekilde kazandırılması amaçlanmaktadır. Dahası kavram öğrenme, öğrencinin öğrenme-öğretme süreci sonunda edinmesi gereken bir zihinsel beceridir ve ilke öğrenme, problem çözme gibi üst düzey becerilerin edinilmesinin temelidir (Gagne, Wager, Golas ve Keller, 2005). Kavramlar, diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersi içeriğinde de önemli bir yer tutmaktadır. Türkçe Öğretim Programı’nda (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) öğrencilerde dinleme, okuma, yazma ve konuşma gibi dört temel dil becerisinin gelişimi amaçlanmaktadır. Bu amaçla gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dili, dil bilgisi kurallarına göre öğrenmesini ve bilinçli bir şekilde kullanabilmesini desteklemektedir (Yaman, 2006). Dahası, Türkçe Öğretim Programı’nda (MEB, 2018) üst düzey zihinsel becerilerin de geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Böyle üst düzey zihinsel beceriler, etkili bir şekilde gerçekleştirilen kavram edinimiyle mümkün olabilir. Bu sebeple dil bilgisi öğretiminde anlaşılması, öğrenilmesi zor olan kavramların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde anlamlandırılabilmesi için farklı öğretim stratejilerinin kullanılmasına gereksinim duyulabilir. Türkiye’de kavram öğretimi çalışmalarında örnek ayrıntılama stratejisinin etkisini inceleyen bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ayrıca Türkçe dersiyle ilgili çalışmalarda daha çok sıfat kavramıyla çalışıldığı (Bayram, 2015; Çocuk, 2012; Polatcan, 2013; Süğümlü, 2009) belirlenmiştir. Zarf kavramının öğretimine yönelik çalışmaların daha az olduğu ifade edilebilir (Cevher, 2019; Tan, 2008). Dolayısıyla örnek ayrıntılama stratejisinin, yedinci sınıf dil bilgisi konularından olan “zarf” kavramının öğretimindeki etkisinin incelendiği böyle bir çalışmanın dil bilgisi ile ilgili temel kavramların öğretimi için yararlı olabileceği düşünülmektedir.

Türkçe dersinde geliştirilmesi amaçlanan dört temel dil becerilerinden birisi okumadır. Okuma, “...yazar ve okuyucu arasında etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2005, s. 15). Okuduğunu anlama ise yazılı ve anlamlı sözcük, kavram, cümle, paragraf veya metinleri algılama ve belirli işlemlerden geçirerek yeniden anlamlandırma işlemidir (Şengül ve Yalçın, 2004). Özellikle yazılı bir metinden kavram öğrenmede öğrencinin okuduğunu anlaması, soyutlama, genelleme ve ayırt etme becerilerini doğru bir şekilde gerçekleştirmesini sağlayabilir. Dolayısıyla bu çalışmadaki öğrenciler çalışma kitapçıklarını kullanarak deneysel süreçteki işlemleri gerçekleştireceklerinden ve bu görevler okuduğunu anlamaya dayandığından okuduğunu anlama becerisi, kontrol edilen bir değişken olarak ele alınmıştır. Bu çalışmanın temel amacı, örnek

ayrıntılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubunun kavram öğrenme öntest ve okuduğunu anlama öntest toplam puanları kontrol edildiğinde, kavram öğrenme sontest düzeltilmiş puanları örnek ayrıntılama stratejisinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Deney ve kontrol grubunun kavram öğrenme sontest toplam puanları kontrol edildiğinde,
 - 2a. Kalıcılık testi düzeltilmiş puanları örnek ayrıntılama stratejisinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - 2b. Transfer testi düzeltilmiş puanları örnek ayrıntılama stratejisinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, deneysel işlem, verilerin analizinde kullanılan teknikler ve müdahalede uygulanan etik kurallara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Bu araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel bir çalışmadır. Gerçek deneysel desenlerde katılımcılar deneysel koşullara yansız bir şekilde atanmaktadır (Büyüköztürk, 2001). Bu çalışmada katılımcılar deneysel koşullara yansız bir şekilde atanabildiği için öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada deney ve kontrol gruplarına yansız atama yapabilmek amacıyla katılımcıların isimleri kağıtlara yazılarak bir torbada toplanmıştır. Sonrasında araştırmacılar ve bir gözetmen eşliğinde kura yöntemiyle isimler çekilerek sırasıyla deney ve kontrol grubuna yazılmıştır. Böylelikle deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Bu çalışmanın bağımsız değişkeni öğretim yöntemidir (örnek ayrıntılama stratejisi ile mevcut programa dayalı ve örnek ayrıntılama stratejisinin uygulanmadığı yöntem). Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise kavram öğrenme başarısı, kalıcılık ve transferdir. Araştırmada kontrol edilen değişkenler dışında okul içinde ve dışında kontrol edilemeyen değişkenlerin, deney ve kontrol grubundaki öğrencileri benzer düzeyde etkilediği varsayılmıştır. Araştırma modeli Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Araştırma Modelinin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntestler	Deneysel işlem	Sontest	Transfer testi	Kalıcılık testi
G ₁	O1.1 +O2.1	X ₁	O1.2	O3.1	O1.3
G ₂	O4.1 +O5.1	X ₂	O4.2	O6.1	O4.3

Not. G1: Örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu, G2: Örnek ayrıntılama stratejisinin uygulanmadığı mevcut programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu, X1: Örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deneysel işlem, X2: Örnek ayrıntılama stratejisinin uygulanmadığı mevcut programa dayalı öğretim. O1.1–O4.1: KÖT öntesti. O2.1–O5.1: OAT öntesti. O1.2–O4.2: KÖT sontesti. O3.1–O6.1: Transfer testi. O1.3–O4.3: Kalıcılık testi.

Çalışma grubu

Bu araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Adana ilinde, birinci araştırmacının yedi yıldır Türkçe öğretmeni olarak görev yaptığı ve tam gün eğitim veren bir devlet okulunda gerçekleştirilmiştir. Okuldaki öğrencilerin çoğunluğu, göçle gelen, düşük gelirli ve kardeş sayısı fazla olan ailelerin çocuklarıdır. Erkek öğrenciler, ailenin ekonomisine katkıda bulunmak amacıyla okul saatleri dışında bir işte çalışmaktadır. Sosyo-kültürel yapısının kısaca tanıtıldığı böyle bir okulda öğrenim gören dokuz yedinci sınıf şubesinden birinci yazarın Türkçe derslerine girdiği iki yedinci sınıf şubesi ve 69 yedinci sınıf öğrencisi (Deney grubu: 35; kontrol grubu 34 öğrenci) çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmanın birinci yazarı tam gün çalıştığından deney

ve kontrol grupları aynı okuldan seçilmiştir. Bu çalışmada deneysel işlemlerde kullanılan yazılı metinler okuma-yazma etkinliklerini içermektedir. Dolayısıyla deney grubundaki iki öğrenci, kontrol grubunda ise bir öğrenci okuma- yazma sorunu yaşadığından bu öğrenciler deneysel işleme katılmıştır, ancak testlerden aldıkları puanlar analiz edilmemiştir. Yine deneysel işlemin tamamına katılmayan, öntest veya sontestleri, kalıcılık veya transfer testini alamayan, bu testleri yönergeye uygun dolduramayan her iki gruptan üçer öğrenci verilerin analizi aşamasında çalışma grubundan çıkartılmıştır. Böylece araştırma bulguları, deney grubunda 30, kontrol grubunda 30 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır. Bu çalışmadaki deney grubundaki öğrencilerin %56,7'si (17) kız, %43,3'ü (13) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %46,7'si (14) kız, %53,3'ü (16) erkektir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin cinsiyet açısından benzerlik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan ki-kare analizi sonucunda ($\chi^2_{(1)}= 0,601$ $p> 0,05$) her iki grubun da benzerlik gösterdiği belirlenmiştir.

Araştırmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi ortalama akademik başarı notları, okuduğunu anlama becerisi ve zarf kavramı ile ilgili bilgileri açısından denk olup olmadıkları deneysel işlem öncesi test edilmiştir. Türkçe dersi ortalama akademik başarı notları, öğrencilerin beşinci ve altıncı sınıf Türkçe dersi yılsonu ortalamalarının tekrar ortalaması alınarak elde edilmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında, Türkçe dersi ortalama akademik başarı notları, OAT öntest puanları ve KÖT öntest puanları açısından anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t testiyle incelenmiştir ve elde edilen sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersi Ortalama Akademik Başarı Notları, OAT ve KÖT Öntest Puanlarına İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Değişkenler	Gruplar	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p																				
Türkçe dersi ortalama akademik başarı notu	Deney	30	70,05	17,89	58	0,222	0,825																				
	Kontrol	30	69,09	15,62				OAT öntest puanları	Deney	30	18,00	3,91	58	0,985	0,329	Kontrol	30	16,90	4,70	KÖT öntest puanları	Deney	30	12,63	5,04	58	-0,080	0,936
OAT öntest puanları	Deney	30	18,00	3,91	58	0,985	0,329																				
	Kontrol	30	16,90	4,70				KÖT öntest puanları	Deney	30	12,63	5,04	58	-0,080	0,936	Kontrol	30	12,73	4,59								
KÖT öntest puanları	Deney	30	12,63	5,04	58	-0,080	0,936																				
	Kontrol	30	12,73	4,59																							

Tablo 2'ye göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersi ortalama akademik başarı not ortalamaları ($t(58)= 0,222$, $p> 0,05$); OAT öntest puanlarının ortalamaları ($t(58)= 0,985$, $p> 0,05$) ve KÖT öntest puanlarının ortalamaları ($t(58)= 0,080$, $p> 0,05$) arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, grupların birbirine denk yapıda olduğu belirtilebilir.

Veri toplama araçları

Araştırma verilerini elde etmek amacıyla kullanılan OAT, KÖT ve transfer testi ile ilgili açıklamalar aşağıda verilmiştir.

Okuduğunu anlama testi (OAT)

Araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için Karabay ve Kuşdemir Kayıran'ın (2010) geliştirdiği "Okuduğunu Anlama Başarı Testi", yazarlardan izin alınarak kullanılmıştır. OAT, farklı türdeki yedi metin ve dört seçenekli çoktan seçmeli 25 sorudan oluşmakta ve 0-1 şeklinde puanlanmaktadır. OAT maddelerinin güçlük değerleri, 0,21 ile 0,85, ayıricılık değerleri ise 0,20 ile 0,53 arasındadır. Testin KR 20 güvenilirlik katsayısı 0,80,

ortalama güçlüğü 0,65'tir. Bu çalışma kapsamında OAT, deneysel işlem öncesinde deney ve kontrol grubundaki 69 öğrenciye uygulanmıştır. Uygulamadan elde edilen puanların test analizi sonucunda testin ortalama güçlüğü 0,62, KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır.

Kavram öğrenme testi (KÖT)

Araştırmada kullanılan zarf kavramı ile ilgili KÖT'ü geliştirme işlemleri şöyledir:

1. İlk olarak zarf kavramı, hem zarf kavramıyla ilgili kaynaklardan (Banguoğlu, 1995; Delice, 2017; Korkmaz, 2009; Özderi, 2010; Özel, 2018; Sayalı, 2009; Usta, 2010) hem de kavram öğretimi kaynaklarından yararlanılarak (Karataş Coşkun, 2011; Martorella, 1986; Klausmeier, 1990) kavram analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda zarf kavramının ve zarf türlerinin adı ve tanımı, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, örnekleri ve örnek olmayanları ile ilgili çoktan seçmeli dört seçenekli 50 maddelik bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan test, uzman görüş formu ile birlikte, yedi Türkçe öğretmeni ve eğitim programları ve öğretim alanında doktora eğitimine sahip iki doktor öğretim üyesi tarafından kapsam geçerliği açısından incelenerek dördümlü dereceleme ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Aynı zamanda iki doktor öğretim üyesi, araştırmacıların oluşturduğu belirtke tablosunu kullanarak test maddelerini ikinci kez incelemiştir. Belirtke tablosundaki kazanımlardan biri Türkçe dersi öğretim programından (2018) alınırken, diğer beş kazanım araştırmacılar tarafından yazılmıştır. Uzmanlardan alınan düzeltmeler ve öneriler doğrultusunda bir soru testten çıkartılmıştır. Sonrasında A ve B olarak iki form oluşturulmuştur. A formu 25, B formu 24 sorudan oluşan 49 çoktan seçmeli testin ön denemesi yapılmıştır.

2. Test, ön denemede aynı okuldaki sekizinci sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. A formunu 134, B formunu 137 öğrenci yanıtlamıştır.

3. Ön denemede elde edilen puanlar üzerinden, her maddenin madde güçlük derecesi (pj), standart sapması (sj), ayırıcılık derecesi (rjx) ve alt ve üst gruplar %27'lik dilimler için bağımsız gruplar t testi değerleri hesaplanmıştır. Madde analizinde ayırıcılık derecesi 0,25'in altında olan 11 madde testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 38 madde arasından seçilen 30 maddelik nihai test deneysel işlemlere öğrencilere uygulanmış, süreç sonunda testin madde ve test analizleri tekrar yapılmıştır. Bu analiz sonucunda madde ayırıcılık derecesi 0,30'un altında olan dört madde, kapsam geçerliği korunarak testten çıkarılmıştır. Testteki 26 maddenin güçlük dereceleri (pj), 0,50 ile 0,88; ayırıcılık dereceleri (rjx), 0,33 ile 0,68 arasındadır. Alt ve üst gruplar %27'lik dilimler için yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda tüm maddelerin anlamlılık değeri 0,05'ten küçük bulunmuştur. 26 sorudan oluşan toplam test puanlarının ortalaması 17,50; standart sapması 5,93; ortancası 17,00; tepe değeri 13,00 ve ortalama güçlüğü 0,44'tür. Bu değerlere göre ortalama ve ortanca değerinin birbirine çok yakın olduğu; tepe değer, ortalama ve ortancadan küçük olduğu için dağılımın sağa çarpık bir eğilim gösterdiği ve testin orta güçlükte olduğu belirtilebilir. Testin KR-20 güvenilirlik katsayısı 0,88'dir. Bu değer, 0,70'ten büyük olduğundan testin güvenilirliğinin yüksek olduğu ifade edilebilir (Kalaycı, 2006). KÖT'ten alınabilecek en yüksek puan 26, en düşük puan sıfırdır. KÖT'teki sorulardan 2'si hatırlama, 16'sı anlama, 5'i uygulama ve 3'ü analiz basamağındadır.

Transfer testi

Transfer testi, düzyazı ve şiir olmak üzere iki metinden oluşmaktadır. Metinler, zarf türlerinden her birinin en az bir örneğini kapsaması ve öğrencilerin düzeyine uygun olması ölçütlerine göre seçilmiştir. Düz metin, Ayşe Yamaç'ın (2010) "Dedemin Gizli Defteri" adlı kitabının bir bölümünden alınmıştır ve 107 kelimedenden oluşmaktadır. Araştırmada zarf türlerinin tamamını barındıran bir şiire ulaşılamamıştır. Bu nedenle geçmiş yıllarda yedinci sınıf ders kitaplarında bulunan (MEB, 2014) ve içinde en fazla zarfa sahip olan Beşir Ayvazoğlu'nun "Bakardım Güneş Avuçlarımda" şiiri tercih edilmiştir. Transfer testi, beş Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuş ve onlardan ikili dereceleme ölçeğine göre görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Beş

uzmandan alınan geri bildirimler sonrasında şiir ve düzyazıdan oluşan transfer testine son şekli verilmiştir.

Transfer testi iki aşamalıdır. Birinci aşamada metinlerde zarf olan sözcük ya da sözcük gruplarının tam ve doğru belirlenmesi istenmiştir. İkinci aşamada öğrencilerden zarf türünün adını yazarak gerekçesini açıklamaları beklenmiştir. Transfer testinden elde edilen yanıtlar, araştırmacılar tarafından hazırlanan puanlama anahtarına göre puanlanmıştır (EK 1). Düzyazı metninde zarf türlerine ait 21 tane sözcük veya sözcük grubu bulunmaktadır. Cevap anahtarına göre düzyazı metnindeki tüm zarfları ve bu zarfların türlerini doğru şekilde belirleyip gerekçesini tam açıklayan bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 42, en düşük puan sıfırdır. Aynı şekilde şiirde öğrencilerin zarf olan sözcük ya da sözcük gruplarını, bunların türünü belirlemeleri ve gerekçesini açıklamaları istenmiştir. Şiirde zarf görevinde sekiz sözcük/sözcük grubu bulunmaktadır. Buna göre şiirdeki tüm zarfları ve bu zarfların türlerini doğru şekilde belirleyip gerekçesini tam açıklayan bir öğrencinin alabileceği en yüksek puan 16, en düşük puan sıfırdır. Transfer testinin puanlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla deney ve kontrol gruplarından rastgele seçilen 16 öğrencinin kağıdı araştırmanın birinci yazarı, ikinci yazarı ve bir Türkçe öğretmeni tarafından puanlama anahtarı kullanılarak puanlanmıştır. Daha sonra üç bağımsız puanlayıcının verdiği puanlar arasında Kendall uyum katsayısı hesaplanmıştır (Can, 2013). Elde edilen değer 1'e yakın olduğu için üç puanlayıcının puanlamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum olduğu belirlenmiştir ($W^a= 980, p< 0,01$).

İşlem

Aşağıda deney ve kontrol grubunda gerçekleştirilen işlemlerle ilgili bilgiler verilmektedir.

Deneyisel işlem

Çalışmada uygulanan deneyisel işlem şöyledir:

1. Deneyisel işlem öncesi çalışma grubunda yer almayan ve başka bir Türkçe öğretmenin girdiği bir yedinci sınıf şubesindeki 32 öğrenci ile ön çalışma yapılmıştır. Ön çalışmada öğrencilerin çalışma kitapçığındaki alıştırmaları yapmakta zorlandıkları gözlenmiş ve bunun üzerine çalışma kitapçığına çözülmüş örnekler eklenmiştir. Ayrıca kavramın örnek ve örnek olmayanları ile ilgili açıklamaların öğrencileri sıktığı gözlemlendiğinden açıklama gerektiren örnek ve örnek olmayan sayısı azaltılarak öğrencilerin sözlü açıklamalarla derse aktif bir şekilde katılımının sağlanmasına karar verilmiştir.

2. Deneyisel işlem için okul yönetiminin izni alınarak öğrencilerin haftalık ders programlarında yer alan Türkçe ders saatleri kullanılmıştır. İki yedinci sınıf şubesinden birinin Türkçe derslerinde deneyisel işlem gerçekleştirilirken, diğer yedinci sınıf şubesinin Türkçe derslerinde kontrol grubunun öğretimi gerçekleştirilmiştir. Deneyisel işlem sürecinde gruplardaki öğrencilerin sınıf değiştirme işlemleri; okul yönetiminin izni ve bilgisi dâhilinde, öğrencilerin ve diğer grubun ders öğretmenin gönüllü katılımları ile yapılmıştır. Her iki grupta da öğretim, araştırmanın birinci yazarı tarafından gerçekleştirilmiştir.

3. Deneyisel işlemde gruplara ilk olarak OAT ve ardından KÖT öntest olarak verilmiştir. Testler dağıtılmadan önce öğrencilere testi nasıl yanıtlayacaklarına ilişkin yönerge açıklanmıştır. Her bir test için öğrencilere bir ders saati süre (40 dakika) verilmiştir. Bütün öğrenciler bu süre içerisinde testlerini tamamlamıştır.

4. Öntestler uygulandıktan sonra grupların ilk Türkçe dersinde deneyisel işleme başlanmıştır. Deney grubunda örnek ayrıtılama stratejisi kullanılarak ders işlenirken, kontrol grubunda örnek ayrıtılama stratejisinin uygulanmadığı mevcut Türkçe dersi öğretim programına dayalı öğretime devam edilmiştir. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere zarf ve zarf türlerinin ayırt edici ve ayırt edici olmayan özellikleri sunularak eşit sayıda örnek

verilmiştir. Fakat örnek ayrıtılama stratejisinde, örnekleri ve örnek olmayanları karşılaştırmayı içeren ayrıtılama etkinlikleri yer aldığı için kontrol grubundaki öğrencilere örnek olmayanlar sunulmamıştır. Her iki grupta da öğrenme-öğretim etkinlikleri yedi ders saati sürmüştür.

5. Uygulama bittikten sonra KÖT, sontest olarak tekrar verilmiştir. Sontesten sonraki Türkçe dersinde her iki gruba transfer testi uygulanmıştır. Transfer testi için öğrencilere iki ders saati süre verilmiştir. Sontesten üç hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır.

Deney grubunda kullanılan materyaller ve dersin işlenişi

Deney grubunda zarf ve zarf türlerinin öğretiminde kullanılan materyalleri hazırlamak amacıyla kavram analizi yapılmıştır. Kavram analizinde zarf ve zarf türlerine ait “kavram adı ve tanımı, ayırt edici özellikler, ayırt edici olmayan özellikler, kavram hiyerarşisi (üst-alt-türdeş kavramların ilişkisi), kavramın örnekleri ve örnek olmayanları” ile ilgili elde edilen bilgiler temel alınarak çalışma kitapçığı, çalışma yaprakları ve powerpoint sunusu hazırlanmıştır. Hazırlanan çalışma kitapçığı, beş Türkçe öğretmenine sunulmuştur ve onların verdiği geri bildirimlere göre (örneklerin zorluk derecesi, her bir zarf türü ile ilgili farklı örneklerin verilmesi gibi) öğretim materyalleri yeniden düzenlenmiştir. Sonrasında bir ders planı hazırlanmıştır. Çalışma kitapçığında zarf kavramı ile ilgili 10 örnek ve örnek olmayanlar yer verilmiştir. Zarf türlerinin her biri için üç örnek ve örnek olmayan kullanılmıştır.

Çalışma kitapçığı, deney grubundaki öğrenci sayısına göre çoğaltılarak öğrenme-öğretim etkinliklerine başlamadan önce onlara dağıtılmıştır. Öğrencilerden ad, soyadı ve öğrenci numaralarını kitapçıkta belirtilen yere yazmaları istenmiştir. Öğrenciler süreç boyunca aynı kitapçıkları kullanmışlardır. Kitapçıklar, her dersin sonunda toplanmış, bir sonraki derste öğrencilere tekrar dağıtılmıştır. Böylece kitapçıkların kontrol grubundaki öğrenciler tarafından edinilmesi önlenmiştir. Örnek ayrıtılama stratejisi, soru-cevap, anlatım, tartışma yöntemi ile işe koşulmuştur ve akıllı tahtadan açılan powerpoint sunusu ile ders işlenmiştir.

Örnek ayrıtılama stratejisi kapsamında öğrencilerden kavram şemasını incelemeleri ve görüşlerini belirtmeleri, eş zamanlı sunulan örnek ve örnek olmayanları karşılaştırmaları, kendilerine sunulan yeni örnek ve örnek olmayanları inceleyerek bunların örnek olup olmadığını nedenleriyle birlikte sözlü ve yazılı olarak belirtmeleri, çalışma yapraklarında verilen sözcükleri cümlede zarf veya zarf türüne uygun olarak kullanmaları, cümlede kullandığı sözcüğün hangi zarf türü olduğunu belirlemeleri ve kendi örneklerini vermeleri istenmiştir. Uygulamada tüm öğrencilerin derse katılımını sağlamak amacıyla öğrencilere eşit söz hakkı verilmiştir. Her dersin sonunda öğrenciler, çalışma yapraklarıyla tekrar ve alıştırmaya yapmışlardır. Çalışma yapraklarında, öğrencilere birer adet çözülmüş örnek sunulmuş ve öğrenciler bunları inceledikten sonra alıştırmaları yapmışlardır. Bu süreçte araştırmacı sınıfta dolaşarak öğrencilerin sorularını yanıtlamıştır ve her öğrenciye bireysel olarak geribildirim vermiştir. Yine öğrencilere “...niçin zarf kavramının örneğidir, ...zarf kavramının örneği olduğuna nasıl karar verdiniz? ...zarf kavramının örneği midir” gibi sorular tekrar yöneltilmiştir. Birinci araştırmacı, her uygulama sonrasında bu süreci uygulamada olduğu şekliyle araştırmacı günlüğüne kaydetmiştir.

Kontrol grubunda kullanılan materyaller ve dersin işlenişi

Kontrol grubundaki işlemlere deney grubuyla aynı zamanda başlanmıştır. Deney grubunda olduğu gibi OAT ve KÖT öntest olarak sunulmuştur. Sonrasında ilk Türkçe dersinde konu anlatımına başlanmıştır. Süreç boyunca anlatım ve soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Kontrol grubunda zarf kavramının öğretimi ile ilgili olarak, deney grubuyla eşit sayıda ve aynı örnekler kullanılmıştır, ancak örnek olmayanlar sunulmamıştır. Bunun dışında kavramların tanımları ve açıklamaları, deney grubunda verildiği şekilde sunulmuştur. Fakat kontrol grubundaki öğrenciler, kendi örneklerini vermemişlerdir, örneklerin neden örnek olup olmadığını açıklamamışlardır, örnekleri ve örnek olmayanları karşılaştırmamışlardır. Kontrol grubunda da öğrencilerin soruları araştırmacı tarafından tek tek yanıtlanmıştır.

Müdahale sürecinde alınan etik önlemler

Bu araştırmada Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'ndan 30.09.2020 tarih 2020/20 sayılı karar ile gerekli izinler alınmıştır. Ayrıca deneysel uygulamada araştırma etiği açısından aşağıdaki önlemler alınmıştır:

1. Araştırmada deneysel işleme başlanmadan önce her iki gruptaki öğrencilere de bir araştırma projesinin yürütüleceği, bu projede kendilerinin de yer alacağı ve çalışmanın nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verilmiştir. Ancak gruplar arasında doğabilecek herhangi bir etkileşimi önlemek amacıyla öğrencilere hangi grubun deney, hangi grubun kontrol grubu olduğuna dair hiçbir bilgi verilmemiştir.
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere süreç boyunca gösterecekleri performanstan dolayı herhangi bir beklenti oluşturmamaları için devamlı bilimsel bir araştırma sürecinin öznelere oldukları ve gösterecekleri çabanın bilimsel araştırma açısından önemli olduğu vurgulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilere olumlu pekiştiricilerin (afirin, çok güzel vb.) kullanımında eşit davranmaya özen gösterilmiştir.
3. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımları esas alınmıştır. Süreç başlamadan önce, süreç sırasında deneysel işlemden çıkmak isteyen öğrencilere çıkabilecekleri, sözlü olarak ifade edilmiştir.
4. Araştırmada öğrencilerin kişisel bilgileri sadece bu çalışmada kullanılmıştır. Ham veriler işlenirken öğrencilerin isimleri Ö1, Ö2 vb... şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının OAT ve KÖT öntest toplam puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar *t* testi ile incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının sontest, transfer testi ve kalıcılık testi toplam başarı puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ANCOVA ile belirlenmiştir. ANCOVA için öncelikle her bir ölçümde gruplar içi regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliği sontest ($F(2-54)= 0,77, p> 0,05$), transfer testi ($F(2-54)= 0,12, p> 0,05$) ve kalıcılık testi ($F(2-54)= 0,08, p> 0,05$) için hesaplanmıştır. Sonrasında varyansların homojenliği sayıltısı Levene F testi ile sontest ($F(2-54)= 0,25, p> 0,05$), transfer testi ($F(1-56)= 2,44, p> 0,05$) ve kalıcılık testi için ($F(1-56)= 3,11, p> 0,05$) incelenmiştir.

Analizlerde normallik sayıltısı Kolmogorov-Smirnov testiyle KÖT sontest ($\chi^2= 0,106, sd= 60, p= 0,08$), transfer testi ($\chi^2= 0,093, sd= 60, p= 0,20$) ve kalıcılık testi için ($\chi^2= 0,093, sd= 60, p= 0,20$) incelenmiş ve puanların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. ANCOVA'nın uygulandığı tüm ölçümler için kontrol altına alınan ortak değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı Pearson korelasyonu ile test edilmiştir (Kalaycı, 2006). Ortak değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında sontest ($r= 0,73, p= 0,00$), transfer testi ($r= 0,76, p= 0,00$) ve kalıcılık için ($r= 0,93, p= 0,00$) pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Araştırmada bağımsız değişkenin bağımlı değişkenlerdeki toplam varyansı açıklayabilme gücü etki büyüklüğü (eta-kare, η^2) değeri hesaplanarak belirlenmiştir. Büyüköztürk'ün (2007, s.48) belirttiği gibi "0,01, 0,06 ve 0,14 düzeyindeki etki büyüklüğü değerleri, sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü" olarak yorumlanmaktadır. Elde edilen bulguların yorumlanmasında 0,05 anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir.

Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular araştırma soruları doğrultusunda sırasıyla aşağıda verilmektedir.

Araştırmanın birinci alt amacına ait bulgular

Bu çalışmada deney ve kontrol grubunun KÖT ve OAT öntest toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, KÖT sontest düzeltilmiş puanlarının örnek ayrıntılama stratejisinin kullanıldığı deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterip göstermediği ile ilgili OAT ve KÖT öntest ve sontest toplam başarı puanlarına ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, düzeltilmiş ortalama ve ANCOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Deney ve Kontrol Grubunun KÖT ve OAT Öntest-Sontest Toplam Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalama, standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve ANCOVA Sonuçları

Gruplar	N	Testler	Toplam Başarı Puanı			F	p	η^2
			\bar{X}	SS	Düzeltilmiş Ort.			
Deney	30	KÖT Öntest	12,63	5,04	-	59,363	0,00*	0,51
		OAT Öntest	18,00	3,91	-			
		Sontest	20,36	4,91	20,24			
Kontrol	30	KÖT Öntest	12,73	4,59	-			
		OAT Öntest	16,90	4,70	-			
		Sontest	14,63	5,51	14,76			

* $p < 0,05$.

Tablo 3'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, sontest KÖT toplam başarı puanlarının ortalaması deney grubunda $\bar{X} = 20,36$, kontrol grubunda $\bar{X} = 14,63$ iken, kontrol edilen öntestlere göre düzeltilmiş ortalama, deney grubunda $\bar{X} = 20,24$; kontrol grubunda $\bar{X} = 14,76$ 'dır. Gruplar arasında gözlenen farkın anlamlılığını belirlemek için yapılan ANCOVA sonucunda KÖT ve OAT öntest toplam puanları kontrol edildiğinde, KÖT sontest düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin deney grubu lehine anlamlı olduğu saptanmıştır ($F(1-56) = 59,363$, $p < 0,05$). Tablo 3'teki etki büyüklüğü değerine göre ($\eta^2 = 0,51$) örnek ayrıtılama stratejisi KÖT sontest puanlarındaki değişkenliğin %51'ini açıklayabilmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacına yönelik bulgular

Araştırmada deney ve kontrol grubunun KÖT sontest toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi ve transfer testi düzeltilmiş puanlarının örnek ayrıtılama stratejisinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili sonuçlar Tablo 4'tedir. Tablo 4'e göre kalıcılık testi toplam başarı puanları ortalaması deney grubunda $\bar{X} = 18,76$, kontrol grubunda $\bar{X} = 13,26$ 'dır. Kontrol edilen sontest puanlarına göre düzeltilmiş ortalamalar deney grubunda $\bar{X} = 16,08$; kontrol grubunda $\bar{X} = 15,95$ 'dir. Yapılan ANCOVA sonucunda ise, kalıcılık testi düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($F(1-57) = 0,043$, $p > 0,05$). Tablo 4'teki etki büyüklüğü değeri incelendiğinde ($\eta^2 = 0,00$) örnek ayrıtılama stratejisinin kalıcılık testi puanlarındaki değişkenliği açıklama gücüne sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 4'e göre transfer testi toplam başarı puanları ortalaması deney grubunda $\bar{X} = 20,11$, kontrol grubunda $\bar{X} = 11,06$ 'dır. Kontrol edilen sontest puanlarına göre düzeltilmiş ortalamaları, deney grubunda $\bar{X} = 17,09$; kontrol grubunda $\bar{X} = 14,08$ 'dir. ANCOVA sonucunda, transfer testi düzeltilmiş ortalama puanları açısından gruplama ana etkisi anlamlı bulunmamıştır ($F(1-57) = 3,042$, $p > 0,05$). Tablo 4'teki etki büyüklüğü değerine göre ($\eta^2 = 0,05$) örnek ayrıtılama stratejisinin transfer testi puanlarındaki değişkenliği açıklama gücünün olmadığı belirtilebilir.

Tablo 4

Deney ve Kontrol Grubunun KÖT Sontest-Kalıcılık Testi, KÖT Sontest-Transfer Testi Toplam Başarı Puanlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Düzeltilmiş Ortalama ve ANCOVA Sonuçları

Gruplar	N	Testler	Toplam Başarı Puanı			F	p	η ²
			\bar{X}	SS	Düzeltilmiş Ort.			
Deney	30	Sontest	20,36	4,91	-	0,043	0,836	0,00
		Kalıcılık	18,76	5,51	16,08			
Kontrol	30	Sontest	14,63	5,51	-			
		Kalıcılık	13,26	5,17	15,95			
Deney	30	Sontest	20,36	4,91	-	3,042	0,087	0,05
		Transfer	20,11	8,80	17,09			
Kontrol	30	Sontest	14,63	5,51	-			
		Transfer	11,06	7,07	14,08			

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada yedinci sınıf öğrencilerine zarf kavramının öğretiminde uygulanan örnek ayrıtılama stratejisinin kavram öğrenme başarısına, kalıcılığa ve transfere etkisi incelenmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan OAT ve KÖT öntestleri toplam puanları kontrol edildiğinde sontest düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre deney grubunda uygulanan örnek ayrıtılama stratejisinin sontest için etkili olduğu, bu grupta yer alan öğrencilerin zarf kavramı ve zarf türleri ile ilgili bilgileri edindiği belirtilebilir.

Kavramlar, anlamsal özellikleri yansıtan zihinsel temsillerdir ve soyutlardır (Pesonen, 2002). Örnekler ise kavrama ait anlamsal özellikleri taşıyan, bir kavramın ne olduğunu ya da olmadığını göstererek kavramın sınırlarını çizen somutlardır. Örnekler, kavramın ayırt edici özelliklerini ve aynı zamanda bazı ayırt edici olmayan özelliklerini gösterdiği için, kavramın tanımının ve özelliklerinin daha etkili öğrenilmesini kolaylaştırabilir (Corral ve Carpenter, 2020). Kavram öğretiminde örneklerin sunulması, öğrencilerin kavramlarla ilgili uygun ve yararlı zihinsel temsiller oluşturmalarına yardım etmektedir (Bolkan ve Goodboy, 2019) ve anlamsal özellikleri daha açık ve anlamlı hale getirmektedir. Deney grubundaki öğrencilere kavramın örnekleri ile birlikte örnek olmayanları da eş zamanlı sunulmuş, örnekler ile örnek olmayanlar arasındaki farklılıklar yazılı ve sözlü olarak açıklanmıştır. Aynı şekilde öğrencilerin kendilerine verilen örnek ve örnek olmayanları nedenleriyle birlikte açıklamaları, verilen zarf sözcük ya da sözcük gruplarını bir cümlede kullanmaları, kendilerinin örnek vermeleri ve verdikleri örneklerin neden örnek olup olmadığını açıklamaları, deney grubu lehine anlamlı farkın çıkmasında etkili olmuş olabilir. Bir kavramın öğretiminde kavramın örneklerinin ve örnek olmayanlarının eşleştirilerek sunulması, benzerlik ve farklılık yönünden karşılaştırmayı gerektirdiği için, öğrencilerin doğru bir şekilde anlamlandırmasını ve doğru sınıflamalar yapmasını sağlamaktadır (Klausmeier, 1990; Park, 1984; Tennyson ve Cocchiarella, 1986).

Bu çalışmadaki deneysel işlemlerde, sadece örneklerin ve örnek olmayanların sunulmasıyla yetinilmemiş, ayrıca örnek-özellik ilişkisini kurmayı gerektiren ayrıntılayıcı etkinliklerle öğrencilerin sunulan bilgileri detaylandırmaları sağlanmıştır. Ayrıntılama ile öğrenci bilginin gerçek anlamından uzaklaşmadan onu belleğine kaydeder ve bilişsel şemasına yeni yollar ekleyerek bilişsel yapısını güçlendirir (Hannon, 2012). Örneğin Roelle ve diğerleri (2017), örnek temelli öğrenmede çözülmüş örneklerin, öğrencilerin bilimsel açıklamalarını artırdığını

belirlemişlerdir. Bu araştırmada kavramların tanımı ve özellikleriyle birlikte örnekler ve örnek olmayanlar öğretmen tarafından düzenlenerek sunulmuştur, örneklerin ve örnek olmayanların neden örnek olup olmadığı ile ilgili açıklamalar yapıldıktan sonra öğrencilere alıştırmaya ve uygulama yaptırılmıştır. Dolayısıyla deney grubunun sontest düzeltilmiş ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olması, süreçte öğretmen tarafından yapılan ayrıntılamaların öğrencilerin yaptıkları ayrıntılayıcı etkinliklerle desteklenmesinin bir sonucu olabilir. Bolkan ve Goodboy (2019), öğretmen tarafından sunulan örneklerle dayalı öğrenme koşulunun, sadece öğrencilerin kendi örneklerini verdikleri öğrenme koşuluna göre daha anlamlı bir fark oluşturduğunu; öğretmen tarafından sunulan örneklerin öğrencilerin daha tutarlı bir zihinsel model oluşturarak ders materyalini düzenlemelerine yardım ettiğini saptamışlardır. Rawson ve diğerleri (2015) de gerçek yaşamdan seçilen açıklayıcı örnekler üzerinde çalışan ve ayrıntılayan öğrencilerin, yalnızca tanımları okuyan öğrencilere kıyasla sınıflama testinde daha iyi performans gösterdiklerini saptamışlardır.

Araştırmada kontrol grubundaki öğrencilerin kavram öğrenme sontest toplam başarı puanları ortalamasında da bir artış gözlenmiştir. Kontrol grubunda zarf kavramı ve zarf türleri ile ilgili kavram analizi sonucu elde edilen bilgiler (kavramın adı ve tanımı, ayırt edici özellikleri, ayırt edici olmayan özellikleri, kavram şeması ve örnekleri) sunulmuştur ancak sadece ayrıntılama etkinlikleri gerçekleştirilmemiştir. Bu sonuca göre kavramın tanımı, özellikleri ve örnekleri öğretmen tarafından doğru bir şekilde verildiğinde, öğrencilerin kavrama ait bilgileri edinebilecekleri belirtilebilir.

Bu araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun sontest toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, deney grubunun kalıcılık testi ortalamasının kontrol grubunun ortalamasına göre yüksek olduğu, ancak deney ve kontrol grubunun düzeltilmiş ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç, sontestlerden sonra kontrol grubundaki öğrencilerde de bir öğrenmenin gerçekleşmiş olması ve bu öğrenmenin kalıcılık puanlarını etkilemesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık testinin uygulanmasına kadar geçen zaman diliminde öğrendiklerini tekrar edip etmemesi de böyle bir sonucun çıkmasında etkili olmuş olabilir. Çünkü öğrenilen bilgi ve becerilerin belli aralıklarla tekrar edilmesi davranışın kalıcılığını kolaylaştırmaktadır (Dunlosky vd., 2013). Bunun yanında deney grubunda kullanılan ayrıntılama etkinlikleri, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamada yetersiz kalmış olabilir. Yine kontrol grubundaki öğrencilerle örnek ayrıntılama etkinlikleri yapılmamış olsa da zarf ve zarf türleri ile ilgili verilen bilgilerin düzenlenerek sunulmuş olması, öğretmenin sunduğu doğru örnekleri sınıfta öğrenmiş olmaları kontrol grubunda öğrenmeyi olumlu yönde etkilemiş olabilir. Hannon'un (2012) da ifade ettiği gibi öğrencilerin bir bilgiyi öğrenmesi ve bellekte kalıcı bir şekilde saklaması, görevin ne kadar iyi gerçekleştirildiğine, öğrenilen materyal ile test edilen materyalin içeriğinin örtüşme derecesine ve öğrenilecek olan materyalin doğasına ve düzenlemesine bağlıdır.

Dahası örnek ayrıntılama stratejisinin etkisi ile ilgili farklı sonuçlar ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Rawson ve Dunlosky (2016), bildirimsel kavramları (declarative concepts) öğrenmede öğrencilerin oluşturduğu örneklerin, orta düzeyde ilerleme sağladığını saptamışlardır. Zamary ve Rawson (2018a), öğretmenin sunduğu örneklerin, öğrencilerin oluşturduğu örneklerden daha etkili olduğunu; fakat bu ikisinin birlikte kullanıldığı grubun, diğer iki gruba göre istatistiksel olarak çok küçük ve önemsiz bir üstünlük gösterdiğini saptamışlardır. Zamary ve Rawson (2018b) ise öğretmenin sunduğu örneklerle çalışan grupla, eksik bırakılan çözülmüş örneklerle çalışan grubun sontest performanslarının benzer olduğunu belirlemişlerdir. Dornisch ve diğerleri (2011) de sorgulayıcı ayrıntılama stratejisinin (elaborative interrogation strategy) diğer üretici öğrenme stratejilerine (generative learning strategies) göre etkisini test ettikleri araştırmada yüksek ve düşük başarılı öğrenenlerin sontest ve kalıcılık testlerinde anlamlı farklılık saptayamamışlardır. Dornisch ve diğerleri, sorgulayıcı ayrıntılama ile diğer ayrıntılama stratejileri arasında anlamlı farklılık çıkmamasını, öğrencilerin

strateji kullanma yetenekleri, ön bilgileri, metin yapısı, strateji kullanımı konusunda sağlanan öğretim desteği ve yeterli uygulamanın olup olmaması gibi etkenlerden kaynaklanabileceğini belirtmişlerdir.

Bu çalışmada grupların sontest toplam puanları kontrol edildiğinde, transfer testi düzeltilmiş ortalama puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmamıştır. Transfer testinde, deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık gözlenmemiş olsa da deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha fazla ayrıntı içeren, tam ve doğru açıklamalar yaptıkları belirlenmiştir. Aşağıda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin transfer testinde yaptıkları açıklamalara örnekler sunulmuştur:

Örnek cümle: Kızlarla da çok iyi anlaşırdık.

D1: İyi: Durum zarfıdır. Çünkü anlaşmak fiilinin nasıl yapıldığını belirtmektedir.

D1: Çok: Miktar zarfıdır. Çünkü iyi zarfının ne kadar olduğunu belirtmektedir.

D2: İyi: Durum zarfıdır. Anlaşmak fiilinin nasıl olduğunu belirtir.

D2: Çok: Miktar zarfıdır. İyi zarfının anlamını etkiler.

K1: Çok iyi: Miktar zarfıdır. Nasıl sorusunu yanıtlıyor.

K2: Çok iyi: Durum zarfıdır. Çünkü anlaşmak fiilini etkiler.

Deneysel işlem süresince öğrencilere zarf ve zarf türleri sadece örnek cümleler içinde sunulmuştur. Kavram başarı testinde de öğrenciler seçenekler içinden doğru cevabı seçmişlerdir. Yine öğrencilerin girdikleri sınavların genelinde çoktan seçmeli sorular kullanılmaktadır. Transfer testinde ise kendilerine verilen bir metin içinden zarfı bulmaları ve bu zarfın türünü doğru belirleyerek nedenini açıklamaları istenmiştir. Dolayısıyla bir metinde yer alan zarfı bulmak, öğrendiklerini aktarmak öğrencilere farklı ve zor gelmiş olabilir. Nitekim Mayer (1980) ayrıntılamaların, uzak transfer görevlerinden daha çok (oriijinal problem çözme gibi) yakın transfer görevlerinde (sınıflama görevi gibi) daha etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu çalışmada transfer toplam puanları metin türü ayrımı yapılmaksızın elde edilmiştir. Oysa öğrencilerin düzyazıdaki zarfları ve türlerini, şiirdekine göre daha doğru belirleyebildikleri gözlenmiştir. Şiirdeki zarfları ve türlerini belirleme puanları, her iki gruptaki öğrenciler için de düzyazıya göre daha düşüktü. Transfer testinde farklı metin türlerinin kullanılması ve bunların anlamlandırılmasının farklı bilişsel işlemler gerektirmesi, böyle bir sonucun çıkmasının nedeni olabilir. Nitekim metin türüne göre farklı üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanılması gerektiğini Dilidüzgün, Çetinkaya Edizer, Ak Başoğul ve Karagöz, (2019) şöyle ifade etmişlerdir;

“Dilbilgisel ilişkileri kestirme/bağlayıcıları tanıma, sözcükleri parçalama ve sınıflandırma gibi dilsel yetilerle ilgili stratejiler her metin türü için *eleştirel okumayı* gerektirmiştir; ancak dil kullanımı ile bağdaştırılacak sözcüklerle ilişkilendirme stratejisinde türler, okuma yöntem-teknikleri bağlamında farklılık göstermektedirler. Öykü *tahmin ederek, eleştirel, özetleyerek ve metinlerle ilişkilendirme*; şiir *eleştirel*; makale ise *işaretleyerek ve tartışarak okumayı* gerekli kılmaktadır” (s.181).

Özetle, bu çalışmada elde edilen sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin KÖT ve OAT öntest toplam puanları kontrol edildiğinde, kavram öğrenme sontest düzeltilmiş ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık saptanırken; sontest toplam başarı puanları kontrol edildiğinde, kalıcılık testi ve transfer testi düzeltilmiş ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara dayalı olarak uygulamaya dönük ve ileride yapılacak çalışmalar için aşağıdaki öneriler dile getirilebilir:

- Araştırmada deney grubundaki öğrenciler, çalışma kitapçığındaki örneklerden ve örnek olmayanlardan yararlanabilmişlerdir. Kitapçıklardaki örnekler ve örnek olmayanlar,

kavram analizi yapılarak belirlenmiştir. Bu örneklerin ve örnek olmayanların çeşitlilik göstermesine dikkat edilmiştir. Dolayısıyla öğretim sürecinde sunulan örnekler analiz edilerek seçilebilir, bu örneklerin çeşitlilik göstermesine, örnek ve örnek olmayanların eşleştirilerek sunulmasına dikkat edilebilir.

- Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre örnek ayrıtılama stratejisinin kavram öğrenmeyi kısmen de olsa olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Alanyazında örnek ayrıtılama stratejisinin kavram öğrenmeye etkisi ile ilgili farklı sonuçlar rapor edilmektedir. Dolayısıyla kuramsal olarak örnek ayrıtılama stratejisinin yararı ve önemi açıkça dile getirilse de gerçek sınıf ortamındaki öğrenme sürecinde örnek ayrıtılama stratejisinin kullanımına etki eden faktörler (ön bilgi, metin düzenlemesi, metin türü, ders çalışma becerileri, bilişsel farkındalık becerileri, derse yönelik tutum vb.) başka deneysel çalışmalarda detaylı incelenebilir. Ayrıca bu çalışmada deney ve kontrol grubundaki öğrencilere verilen geribildirim etkisi incelenmemiştir. Buna karşılık bazı çalışmalarda ayrıntılayıcı geribildirim ve örnek ayrıtılamanın (Finn vd., 2018), doğru ve yanlış örneklerinin birlikte sunulmasının ve ayrıntılayıcı geribildirim (Corral ve Carpenter, 2020) kavram öğrenmeyi anlamlı bir şekilde etkilediği rapor edilmektedir. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı türdeki ayrıtılama stratejileriyle (yazar tarafından üretilen/öğrenci tarafından üretilen ayrıtılama; örnek ayrıtılama, farkı ilişkisel işleme) birlikte geri bildirim etkisi incelenebilir.
- Bu çalışma ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Farklı sınıf seviyelerine de uygulanabilir. Yine çalışma Türkçe dersi konularından zarf kavramı ile ilgilidir. Aynı alanın farklı konularında ya da farklı bir alanda da çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulu'nun 30.09.2020 tarih ve 2020/20 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığı beyan edilmiştir.

Finansal Destek

Bu çalışmaya Çukurova Üniversitesi Bilimsel Araştırma Fonu (Proje No: SYL-2017-8652) tarafından finansal destek sağlanmıştır.

Kaynaklar

- Akbulut Taş, M. ve Karataş Coşkun, M. (2012). Öğretim hedefleri ünitesindeki bilişsel alanda davranışsal amaç kavramının öğretiminde sunulan örneklerin çeşitliliğinin değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 541-583.
- Akyol, H. (2005). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Alkan, S. ve Güven, B. (2018). Ders kitaplarında kullanılan örnek türlerinin analizi: Limit konusu. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 147-169.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baştürk Şahin, B. N., Şahin, G. ve Tapan Broutin, M. S. (2017). Didaktik durumlar teorisi ışığında asal sayılar kavramının öğretimi: Bir eylem araştırması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 156-171.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>nden erişilmiştir (Tez No. 418260).

- Beydoğan, H. Ö., & Hayran, Z. (2015). The effect of multimedia-based learning on the concept learning levels and attitudes of students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 60, 261-280. doi: 10.14689/ejer.2015.60.14
- Bilgin, D. (2018). *Türkçe dersinde bulmaca ile kavram öğretiminin öğrenci başarısına ve derse karşı tutuma etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 509389).
- Bolat, Y. ve Dolapçioğlu, S. (2020). Kavram öğretimi sürecinin “bil, anla, yap” boyutları bağlamında değerlendirilmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 61-80. doi: 10.17240/aibuefd.2020.20.52925-513943
- Bolkan, S., & Goodboy, A. K. (2019). Examples and the facilitation of student learning: Should instructors provide examples or should students generate their own? *Communication Education*, 68(3), 287-307. doi: 10.1080/03634523.2019.1602275
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Catrambone, R., & Yuasa, M. (2006). Acquisition of procedures: The effects of example elaborations and active learning exercises. *Learning and Instruction*, 16, 139-153.
- Cevher, T. Y. (2019). *Öge gösterim kuramına dayalı kavram öğretiminin ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarılarına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 612537).
- Charney, D. H., & Reder, L. M. (1986). *Initial skill learning: An analysis of how elaborations facilitate the three components*. Technical Report No. ONR-86-1. Carnegie-Menion University, Pittsburgh.
- Corral, D., & Carpenter, S. K. (2020). Facilitating transfer through incorrect examples and explanatory feedback. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 73(9), 1340-1359. doi: 10.1177/1747021820909454
- Çakar, E. (2013). *Fen ve teknoloji dersinde araştırmaya dayalı öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, kavram öğrenmelerine, üstbilgi farkındalıklarına ve fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 337465).
- Çavumirza, E. (2018). *Model ile fen öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin başarıları, eleştirel düşünme eğilimleri, tutumlarına ve kavram öğrenmelerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 516233).
- Çocuk, H. E. (2012). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitapları bağlamında sıfat öğretiminde aşamalılık sorunu* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 319632).
- Delice, İ. (2017). *Sözcük türleri*. İstanbul: Asitan Kitap.
- Dilidüzgün, Ş., Çetinkaya Edizer, Z., Ak Başoğlu, D. ve Karagöz, M. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185. doi: 10.17860/mersinefd.472247
- Dornisch, M., Sperling, R. A., & Zeruth, J. A. (2011). The effects of levels of elaboration on learners' strategic processing of text. *Instructional Science*, 39(1), 1-26.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising direction from cognitive and educational psychology. *Psychological Science and the Public Interest*, 14, 4-58. doi: 10.1177/1529100612453266
- Finn, B., Thomas, R., & Rawson, K. A. (2018). Learning more from feedback: Elaborating feedback with examples enhances concept learning *Learning and Instruction*, 54, 104-113. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.08.007
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review*, 28(4), 717-741. doi 10.1007/s10648-015-9348-9

- Foster, N. L., Rawson, K. A., & Dunlosky, J. (2018). Self-regulated learning of principle-based concepts: Do students prefer worked examples, faded examples, or problem solving? *Learning and Instruction*, 55, 124-138. doi: 10.1016/j.learninstruc.2017.10.002
- Gagne, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., & Keller, J. M. (2005). *Principles of instructional design* (5th ed.). Wadsworth: Thomson Learning.
- Griffin, M. M. (1993). Do student-generated rational sets of examples facilitate concept acquisition? *The Journal of Experimental Education*, 61(2), 104-115.
- Hacıoğlu, Y. (2011). *Bilimsel tartışma destekli örnek olayların 8.sınıf öğrencilerinin kavram öğrenmelerine ve okuduğunu anlama becerilerine etkisinin incelenmesi: Genetik* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 298619).
- Hamilton, J. R. (2004). Material appropriate processing and elaboration: The impact of balanced and complementary types of processing on learning concepts from text. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 221-237.
- Hannon, B. (2012). Differential-associative processing or example elaboration: Which strategy is best for learning the definitions of related and unrelated concepts. *Learning and Instruction*, 22(5), 299-310.
- Hannon, B., Lozano, G., Farias, S., Hernandez, S. P., & Fuhrman, R. (2010). Differential-associative processing: A new strategy for learning highly-similar concepts. *British Psychological Society Journals Virtual*, 24(9), 1222-1244.
- İncikabı, L. ve Kılıç, Ç. (2013). İlköğretim öğrencilerinin geometrik cisimlerle ilgili kavram bilgilerinin analizi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 6(3), 343-358.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayınları.
- Karataş Coşkun, M. (2011). *Kavram öğretimi*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Kırılmazkaya, G. (2014). *Web tabanlı araştırma-sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının kavram öğrenmeleri ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Klausmeier, H. J. (1990). Conceptualizing. In B. F. Jones, & L. Idol (Eds.), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 93-138). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Koçmar, Y. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde kavram oluşturma süreçleri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 494198).
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurt, E. (2018). *Altıncı sınıf Türkçe dersi kavram öğretiminde animasyon ve hikaye kullanımının başarıya etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 511085).
- Lewalter, D. (2003). Cognitive strategies for learning from static and dynamic visuals. *Learning and Instruction*, 13(2), 177-189.
- Martorella, P. H. (1986). Teaching concepts. In J. M. Cooper (Ed.), *Classroom teaching skills*, (pp. 182-223). Lexington: D.C.Heath and Company.
- Mayer, R. E. (1980). Elaboration techniques that increase the meaningfulness of technical text: An experimental test of the learning strategy hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 72(6), 770-784.
- Merrill, M. D., Tennyson, R. D., & Posey, L. O. (1992). *Teaching concepts: An instructional design guide* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2014). *İlköğretim yedinci sınıf Türkçe kitabı*. Ankara: Ada Matbaacılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Türkçe dersi (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için) öğretim programı*. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/turkce_2018.pdf adresinden erişilmiştir.

- Özcan, Z. Ç., Kılıç, Ç. ve Obalar, S. (2018). Öğrencilerin matematikteki hatalarını belirleme ve gidermede açıklayıcı ipuçlarıyla desteklenmiş çözümlü örnekler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 1-22. doi:10.21764/maeuefd.322223
- Özderi, T. (2010). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinde zarf kullanımı üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 265285).
- Özel, S. (2018). *Türkiye Türkçesi temel dil bilgisi*. Ankara: Dil Derneği Yayınevi.
- Park, O. C. (1984). Example comparison strategy versus attribute identification strategy in concept learning. *American Educational Research Journal*, 21(1), 145-162.
- Pesonen, J. P. (2002). *Concepts and object-oriented knowledge representation* (Unpublished master's thesis). University of Helsinki, Finland.
- Pınar, A. ve Akdağ, H. (2012). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının iklim, rüzgâr, sıcaklık, yağış, erozyon, ekoloji ve harita kavramlarını anlama düzeyi. *İlköğretim Online*, 11(2), 530-542.
- Polatcan, F. (2013). *6. Sınıflarda kavram haritalarıyla dilbilgisi öğretiminin başarıya etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 331720).
- Rawson, K. A., & Dunlosky, J. (2016). How effective is example generation for learning declarative concepts? *Educational Psychology Review*, 28(3), 649-672.
- Rawson, K. A., Thomas, R. C., & Jacoby, L. L. (2015). The power of examples: Illustrative examples enhance conceptual learning of declarative concepts. *Educational Psychology Review*, 27(3), 483-504.
- Roelle, J., Hiller, S., Berthold, K., & Rumann, S. (2017). Example-based learning: The benefits of prompting organization before providing examples. *Learning and Instruction*, 49, 1-12.
- Sağlam Kaya, Y. (2019). Matematik öğretmenlerinin öğrenen tarafından üretilen örnekleri sınıfta kullanma sıklıklarının ve gerekçelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 44(199), 21-47.
- Sayalı, S. (2009). *Türkiye Türkçesinde zarflar ve zarflaştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 253347).
- Sayın, K. Ö. (2014). *İlköğretim 5.sınıf Türkçe derslerinde çoklu zeka kuramı temelinde kavram öğretimi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 370193).
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla* (Çev. Ed. M. Şahin). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 253285).
- Şengül, M. ve Yalçın, S. K. (2004). Okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 164, 17-21.
- Talashoğlu, S. S. (2016). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin grafik okuryazarlığı etkinlikleri ile karar verme becerileri ve kavram öğrenmeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 445637).
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapıprklarının öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 254889).
- Temizyürek, F. ve Türktan, R. (2015). Yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287. doi: 10.17860/efd.94443
- Tennyson, R. D., & Cocchiarella, M. J. (1986). An empirically based instructional design theory for teaching concepts. *American Educational Research Association*, 56(1), 40-71.

- Tennyson, R. D., & Park, O. C. (1980). The teaching of concepts: A review of instructional design research literature. *Review of Educational Research*, 50(1), 55-70.
- Uc, F. B. (2019). *Yazma destekli argümantasyon uygulamalarının 7.sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerine, yaratıcı yazmalarına ve kavram öğrenmelerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 584674).
- Usta, R. (2010). *Türkiye Türkçesinde zarflar* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 273118).
- Uysal, F. G. (2016). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinde kesirler konusunda metafor yardımıyla kavram oluşturma*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 456564).
- Watson, A., & Shipman, S. (2008). Using learner generated examples to introduce new concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 69(2), 97-109.
- Yamaç, A. (2010). *Dedemin gizli defteri*. İstanbul: Bu Yayınevi.
- Yaman, H. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dilbilgisi derslerinde kavram haritası tekniğinin öğrenci başarısına ve hatırlamaya etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 191707).
- Yenilmez, K. ve Demirhan, H. (2013). Altıncı sınıf öğrencilerinin bazı temel matematik kavramları anlama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 275-292.
- Yıldız, K. (2013). *Fen ve teknoloji öğretiminde bellek destekleyici stratejilerin öğrencilerin başarılarına ve kavram öğrenmelerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No.350017).
- Zamary, A., & Rawson, K. A. (2018a). Which technique is most effective for learning declarative concepts-provided examples, generated examples or both? *Educational and Psychology Review*, 30(1), 275-301. doi: 10.1007/s10648-016-9396-9
- Zamary, A., & Rawson, K. A. (2018b). Are provided examples or faded examples more effective for declarative concept learning? *Educational and Psychology Review*, 30(3), 1167-1197. doi: 10.1007/s10648-018-9433-y
- Zaslavsky, O. (2014). Thinking with and through examples. In S. Oesterle, P. Liljedahl, C. Nicol, & D. Allan (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of the 38th Conference of the International Group and the 36th Conference of the North American Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 1, pp. 21-34). Vancouver: PME.

Extended Abstract

Introduction

Examples play an important role in the formation of conceptual understanding. Examples and non-examples affect concept learning positively as they make the definition and features of the concept more concrete and clear. However, which way is most effective in teaching concepts? The answer to the question may not be valid in all situations. Hannon (2012) stated that “there are no simple answers because no one strategy is the panacea for learning problems”. However, it can be tested whether there is a better way. Example elaboration is one of the strategies studied in order to obtain a more effective and efficient result in concept learning. (Charney & Reder, 1986; Hamilton, 2004; Hannon, 2012; Hannon, Lozano, Farias, Hernandez & Fuhrman, 2010; Mayer, 1980; Park, 1984).

Elaboration is any kind of enhancement that clarifies the link between the new information to be learned and the previous information (Charney & Reder, 1986; Hamilton, 2004). In concept teaching, elaboration is mostly seen as “example elaboration”. Example elaboration in concept teaching can take different forms as follows; the student's comparing the differences between the definitions of the concept, showing the critical attributes on the presented examples, explaining why the example is an example using the solved example in terms of the definition

and the attributes; comparing examples and non-examples, creating/giving an example of the concept using the student's cognitive schema (Hannon, 2012; Hannon et al., 2010).

Different teaching strategies can be used in order for students to correctly understand the concepts that are difficult to learn in grammar. The studies examining the effect of example elaboration strategy in concept teaching in Turkey could not be found. In addition, it has been determined that the concept of adjectives is mostly studied in Turkish lessons (Bayram, 2015; Child, 2012; Polatcan, 2013; Söğümlü, 2009). It can be stated that there are fewer studies on teaching the concept of adverbs (Cevher, 2019; Tan, 2008). Therefore, it can be stated that this study may be useful for teaching basic concepts related to grammar. The aim of this study is to determine the effect of example elaboration strategy on concept learning success, retention and transfer. According to this, answers to the following questions were sought:

1. When the experimental and control group students' concept learning pretest and reading comprehension pretest total scores are checked, does the concept learning posttest adjusted scores show a significant difference in favor of the experimental group using the example elaboration strategy?
2. When the concept learning posttest total achievement scores of the experiment and control group students are checked,
 - 2a. Does the retention test adjusted scores show a significant difference in favor of the experimental group using the example elaboration strategy?
 - 2b. Does the transfer test adjusted scores differ significantly in favor of the experimental group using the example elaboration strategy?

Method

In this study, the experimental design with pre-test post-test control group was used to teach the concept of adverb. The effects of the example elaboration strategy on concept learning success, retention and transfer were investigated, and participants were assigned to the experimental conditions through neutral appointment. While the participants are assigned neutral to experimental conditions in the actual experiment patterns, there is no neutral assignment in the other two designs (Büyüköztürk, 2001).

This research was carried out at a full-time public school in Adana province in the 2018-2019 academic year, where the first author of the research has been working as a Turkish teacher for seven years. The majority of the students at the school are the children of immigrants, low-income families with a large number of siblings. 35 students were assigned to the experimental group and 34 students to the control group in a neutral way. However, three students in both groups were excluded from the study group, who did not participate in the entire experimental process for various reasons, such as not taking the pre-test or post-test concept learning test, not taking the retention and transfer tests and not filling these tests in accordance with the rules specified in the directive. The study group consisted of students who took part in all stages of the experimental process, took all the tests and filled them in accordance with the instructions. The study included 30 students in the experimental group and 30 students in the control group. In the research, whether the students in the experimental and control groups were equivalent in terms of Turkish lesson academic achievement grades, gender, reading comprehension, adverb concept learning test were tested before the experimental process. Turkish lesson academic achievement grades were obtained by repeating the average of the year-end academic achievement of the fifth and sixth grade Turkish lessons.

In this study, the data were collected using reading comprehension test (RCT), concept learning test (CLT) and transfer test. In the experimental process, work booklets, worksheets and powerpoint presentation prepared by the researchers were used. In this study, whether there was a significant difference between the total scores of the experimental and control groups and

between RCT and CLT pre-test was analyzed by independent groups *t* test. In order to determine whether there was a significant difference among the post-test, transfer tests and retention test total success scores of the experimental and control groups, covariance analysis was performed. In the research, the effect size (effect size-square, η^2) value was also calculated in order to determine how much of the total variance in the dependent variables can be explained by the independent variable.

Result and Discussion

When the total scores of CLT and RCT pre-tests applied to the experimental and control groups were checked in the study, the main effect of the grouping was found to be significant in favor of the experimental group in terms of the post-test total adjusted means ($F(1-56) = 59.363$, $p < .05$; $\eta^2 = 0.51$). According to the finding obtained, it can be stated that the example elaboration strategy applied for the teaching of the concept of adverb in the experimental group was effective for the post-test, and the students in this group acquired information about the concept of the adverb and the types of the adverb. In the experimental process in this study, it was not only satisfied with the presentation of examples and non-examples, but also the students were provided to make sense of the information presented through elaborated activities that required establishing the relationship between an example and attributes. With elaborating, the students added a unique way to his cognitive schema by recording information in memory without departing from its true meaning (Hannon, 2012). Thus, it can be stated that it strengthens the cognitive structure. This result obtained in this study regarding the effect of the example elaboration overlapped with previous studies (Bolkan & Goodboy, 2019; Rawson et al., 2015; Roelle et al., 2017).

When the post-test total achievement scores of the experimental and control group students were checked, it was determined that the main effect of the grouping was not significant in terms of the retention test adjusted mean of the experimental group students ($\bar{X} = 16.08$) and the retention test adjusted mean of the control group students ($\bar{X} = 15.95$) ($F(1-57) = .043$, $p > .05$, $\eta^2 = 0.00$). This result shows that after the post-tests, students in the control groups may have had a learning, which may have affected the retention test scores, and the students in the control group may have increased their knowledge of the adverb concept with their own efforts regarding the concept of adverb. However, it can be stated that the number of examples produced by students as a result of the example elaboration strategy used in the experimental group may have been insufficient for retention of learning to take place. In addition, the students in the experimental group may not have repeated what they learned until the application of the retention test. There are also studies in the literature that show different results about the effect of the example elaboration strategy (Rawson & Dunlosky, 2016; Zmary & Rawson, 2018a; Zmary & Rawson, 2018b; Dornisch et al., 2011).

As a result, when the post-test total achievement scores of the experimental and control group students were checked, the transfer test adjusted mean of the experimental group students ($\bar{X} = 17.09$) and the adjusted mean of the control group ($\bar{X} = 14.08$) did not make a significant difference in the group effect ($F(1-57) = 3.042$, $p > .05$, $\eta^2 = 0.05$). In the transfer test, although there was no significant difference was observed between the experimental and control groups, it was observed that the students in the experimental group made full and accurate explanations that included more details than the students in the control group. Consequently, when the results of this study are evaluated as a whole, considering the total scores of the students in the experimental and control groups for the concept learning and reading comprehension skill pre-tests, there was a significant difference between the adjusted means of the concept learning post-test in favor of the experimental group. When the post-test total achievement scores were controlled, no significant difference was found between the adjusted means of the retention test and transfer test in favor of the experimental group.

EK 1: Transfer Testi Puanlama Anahtarı

Ölçütler	Puan
Zarf görevindeki sözcük ya da sözcük grubunu ve türünü doğru olarak belirleme	1
Belirlenen zarf türünün gerekçesini doğru ve tam bir şekilde açıklama	1
Zarf görevindeki sözcük ya da sözcük grubunu eksik belirleme ancak türünü doğru belirleme	0,5
Zarf görevindeki sözcük ya da sözcük grubu tam ve doğru belirleme ancak türünü yanlış belirleme	0
Belirlenen zarf türünün gerekçesiyle ilgili eksik açıklama	0,5

Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Ebeveyn Çatışması, Öz-yeterlik ve Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Investigation of Adolescents' Subjective Well-Being in terms of Parental Conflict, Self-Efficacy and Demographic Variables

Yağmur SAYIN ÇAKAR**, Fatma ALTUN***

Öz: Bu çalışma kapsamında ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri üzerinde algılanan ebeveyn çatışması, öz-yeterlik ve yaş değişkenlerinin rolünü incelemek amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmada, öznel iyi oluşun cinsiyet, ebeveyn ile yaşama durumu, aylık gelir ve ebeveyn tutumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Bu çalışmanın araştırma grubu 615 ortaokul ve lise öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçlarını Kişisel Bilgi Formu, Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği oluşturmaktadır. Öznel iyi oluşun açıklanmasında kurulan modelin anlamlı olduğu ve varyansın %33'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Buna göre ergenlerin öznel iyi oluşunda öz-yeterlik inançları pozitif, algılanan ebeveyn çatışması ise negative yönde anlamlı yordayıcılardır. Demografik değişkenlere göre incelendiğinde ise cinsiyet, ebeveynle yaşama durumu ve aylık gelirin ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı, ancak ebeveyn tutumlarına göre öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Araştırma sonucunda ergenlerin öznel iyi oluşları üzerinde yüksek öz-yeterlik inançları ile güven verici ve destekleyici ebeveyn tutumlarının olumlu katkı sağladığı buna karşın ebeveyn çatışmasının olumsuz yönde etki ettiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öznel iyi oluş, algılanan ebeveyn çatışması, öz-yeterlik, ergenler.

Abstract: This study aimed to examine the role of perceived parental conflict, self-efficacy and age on subjective well-being of adolescents. In addition, the study examined whether subjective well-being differentiated with respect to gender, living with parents, monthly income, and parental attitude. The research group of the study consisted of 615 secondary school and high school students. The data collection tools of the research were Personal Information Form, Adolescent Subjective Well-Being Scale, Children's Perception of Marital Conflict Scale, and Self-Efficacy Scale for Children. It was observed that the model established in explaining the subjective well-being was meaningful and explained 33% of the variance. The results revealed that self-efficacy beliefs and perceived parental conflict were significant predictors of subjective well-being of adolescents. Findings also indicated that gender, parental status and monthly income did not cause a significant difference in students' subjective well-being, but there was a significant parental attitudes difference exist with relation to students' subjective well-being. As a result of the study, it was found that high self-efficacy beliefs and supportive parental attitudes contributed positively to the subjective well-being of adolescents, whereas parental conflict had a negative effect.

Keywords: Subjective well-being, perceived parental conflict, self-efficacy, adolescents.

Giriş

Pozitif psikoloji çalışmalarının merkezinde yer alan mutluluk kavramı, öznel iyi oluş kavramına 1950'lerde yaşam kalitesinin ölçülmesiyle başlamıştır ve yapılan bu ölçümler sonucunda öznel iyi oluş kavramı ortaya atılmıştır. İyi oluş ile yakından ilişkili olan psikolojik iyi oluş ise 1980'li yıllarda çalışılmaya başlanmış, bireyin potansiyelini ve kendini kabulünü ifade etmektedir

*Bu çalışma, Trabzon Üniversitesinde Şubat 2020 tarihinde tamamlanan birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

***Sorumlu yazar*, Uzm., TED Sakarya Koleji Ortaokulu, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Birimi, Sakarya/Türkiye, ORCID: 0000-0001-8662-1104, e-posta: yagmur.6153@hotmail.com

***Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Trabzon/Türkiye, ORCID: 0000-0001-8523-7768, e-posta: faltun@trabzon.edu.tr

(Keyes, Shmotkin ve Ryff, 2002). Öznel iyi oluş, mutluluk, rahatlama ve problemlerin görelî olarak yokluğunun (Waterman, 1993) yanında, bireyin yaşamını bilişsel ve duyuşsal açıdan değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984). Buna göre kavramın önemli noktalarından birisi bireyin yaşamını kendisinin değerlendirdiyormasıdır. Ayrıca öznel iyi oluş, depresyon ve umutsuzluk gibi olumsuz durumlar ile yaşamlarında daha az mutlu olan bireylere de odaklanmaktadır (Diener, Suh ve Oishi, 1997). Bireyin olumlu duyguları (heyecan, sevgi, sevinç, gurur) sık deneyimleyip olumsuz duyguları (nefret, öfke, üzüntü) az deneyimlemesi ve aile, kariyer, arkadaşlık ilişkileri gibi yaşamın çeşitli alanlarından yüksek doyum alması öznel iyi oluşun göstergeleri olarak belirtilmektedir (Diener, 1984).

Öznel iyi oluşun yüksek düzeyde olması bireylerin yaşamlarıyla ilgili olumlu duygu ve düşüncelerinin baskın olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, yüksek öznel iyi oluşa sahip bireyler yaşanan olayları olumlu değerlendirme ve öncelikli olarak hoş duyguları hissetme eğilimindedirler (Diener, 2000; Fredrickson ve Joiner, 2002). Düşük öznel iyi oluşa sahip bireyler ise depresyon, anksiyete ve öfke gibi olumsuz duyguları hissetmekte ve yaşamla ilgili olayları hoş olmayan bir şekilde değerlendirmektedirler (Diener, 2000; Diener, Suh, Lucas ve Smith, 1999; Myers ve Diener, 1995).

Farklı ülkelerden 1000 kişiye 2005 yılından sonra her yıl uygulanan The Gallup World Poll anketinin sonuçlarına göre öznel iyi oluşun en büyük yordayıcıları gelir ve modern yaşam koşullarına sahip olmaktır (Diener ve Tov, 2009). Aynı çalışmada birilerine güvenmenin ve yeni şeyler öğrenmenin de öznel iyi oluşu açıkladığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, öznel iyi oluşu etkileyen faktörleri belirlemeye yönelik araştırmalarda kişilik (Garcia, 2011), akademik başarı (Loveless, 2006; Piko ve Hamvai, 2010), öz-yeterlik (Telef ve Ergün, 2013) ve sosyal becerinin (Canbay, 2010) bireylerin öznel iyi oluşlarıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Böylece yaşamın pek çok alanıyla yakından ilişkili bulunan öznel iyi oluş kavramı, bilimsel araştırmalarda daha fazla yer bulmaya başlamıştır.

Öznel iyi oluşun gelişiminde bireyin kişilik özelliklerinin (Baytemir, 2014; Garcia, 2011) yanında çevresel faktörlerin de (Diener ve Fujita, 1995; House, Landis ve Umberson, 1988) etkili olması, bireylerin gelişim dönemlerine ve bu dönemlerde kurulan ilişkilere dikkat etmeyi gerekli kılmaktadır. Özellikle ergenlik dönemi, bireylerin kendilerini ve dünyayı algılayışları ile ilgili yapılandırma süreçlerini içerdiği için önemli görülmektedir. Aynı zamanda ergenlik döneminin bilişsel, biyolojik ve sosyal değişimlerin yaşandığı bir geçiş süreci olduğu düşünülürse (Yavuzer, 2012), bu dönemi daha az sıkıntılarla geçiren bireylerde hem ebeveynleriyle hem de akranlarıyla kurmuş oldukları ilişkilerinin niteliğinin önemli bir etken olduğu değerlendirilmektedir. Dolayısıyla, bu dönemin bireyin ilerleyen yaşantısı üzerindeki etkileri düşünüldüğünde ergen-ebeveyn ve ergen-arkadaş ilişkilerinin oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Bayraktar, 2007; Fraley ve Davis, 1997).

Çocuklar ve ebeveynleri arasında yaşanan olumsuz ilişkilerin aile içi sorunlarına yol açabildiği bilindiğinden, çeşitli ailesel faktörlerin daha detaylı incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu aile içi sorunların yoğunluğuna ve sıklığına göre çocuklarda uyum problemleri ve davranış sorunları gibi olumsuz sonuçların ortaya çıktığı bilinmektedir (Grych ve Fincham, 1990). Örneğin çocuklarda gözlemlenen depresyon, kaygı, duygusal sorunlar, sosyal çekilme, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, davranım bozukluğu ve saldırganlığa ilişkin problemlerin ebeveynler arası çatışmayla ilişkili olduğu bilinmektedir (Davies ve Cummings, 1994; Turner ve Barrett, 1998). Grych ve Fincham'a (1990) göre evlilik çatışması ile problemlî çocuk davranışları arasındaki ilişki şöyledir: (a) çocuğun ebeveyn çatışmalarına daha sık maruz kalması çocukta daha büyük sıkıntılara ve davranış sorunlarının görülmesine sebep olurken çatışmanın kesilmesi problemlî davranışların azalmasına neden olur, (b) fiziksel saldırganlık içeren evlilik çatışmaları gibi daha yoğun seviyelerine maruz kalma, çocuklarda problemlerle doğrudan ilgilidir ve çocuklarda daha fazla üzüntüye yol açar. Bu ilişkileri ortaya koyan evlilik

araştırmalarında kaynak olarak sıklıkla gözlemciler ve eşlere başvurulurken, stresli bir olayın çocuk üzerindeki etkisinin en iyi çocuğun olayla ilgili algılarıyla belirlenebileceği ve çalışmalarda çocuğun algılayış şekline de yer vermek gerektiği vurgulanmaktadır (Fincham, 1998). Kitzmann (2000), anne babaların evlilik çatışması algıları ile çocuğun arkadaş ilişkilerindeki kaliteyi incelemiş ve bu çalışmayla çocukların algılarının ebeveynlere oranla güçlü ve tutarlı ilişkiler gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ergenin aileye katılması ve ergenle kurulan iletişimin iyi düzeyde olması son derece önemli görülmektedir (Joronen ve Astedt-Kurki, 2005). Bundan dolayıdır ki Eryılmaz (2011), aile ortamını birlik ve beraberlik içerisinde ifade eden ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin olumlu yönde etkilendiğini belirtmektedir. Buna ek olarak, anne babanın ilgisiz davranması ve olumsuz anne baba tutumlarının ergenleri olumsuz etkilediği de vurgulanmaktadır (Saföz-Güven, 2008). Tek ebeveynle yaşayan, üvey ebeveynle yaşayan ve öz anne baba ile yaşayan ergenlerin yaşam doyumları incelenmiş, öz anne babası ile yaşayanların en yüksek yaşam doyumuna sahip olduğu, tek ebeveynle yaşayanların ise en düşük yaşam doyumuna sahip olduğu belirlenmiştir (Antaramian, Huebner ve Valois, 2008).

Ergenlik döneminde bireyin olumlu duygular geliştirebilmesinde ailenin önemli bir etken ve koruyucu faktör olarak görülmesinin yanı sıra bireyin kişisel özelliklerinin de önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Bu kişisel faktörlerden biri öz-yeterlik kavramıdır. Bandura (1994) öz-yeterliliği, insanların yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde etki yaratan yeteneklerine yönelik inançları olarak tanımlamaktadır. Öz-yeterlik inançları insanların duygularını, düşüncelerini, davranışlarını ve kendilerini nasıl motive ettiklerini belirlemektedir. Bir başka deyişle insanların başkalarıyla olan ilişkilerini başarıyla yönetme yetkinliklerine olan inançları, geleceğine ve kendi yaşamlarına dair olumlu düşüncelerini etkilemektedir (Caprara ve Steca, 2005).

Bandura'ya (1994) göre güçlü bir yetkinlik inancı birçok yönden bireyin başarısını ve öznel iyi oluşunu artırır. Yeteneklerinde yüksek güvene sahip insanlar zor görevlerden kaçınmaktan ziyade onlara meydan okuyarak yaklaşırlar. Böylece bu bireyler kendilerine zorlu hedefler koyarak onlara karşı güçlü bir bağlılık duyarlar ve başarısızlık hissinden çabuk kurtulurlar. Bu sayede bireylerin kişisel başarıları artar, yaşam stresleri azalır ve depresyona karşı savunmasızlıkları azalır (Muris, 2002; Solberg ve Villarreal, 1997; Suldo ve Shaffer, 2007). Dolayısıyla, sosyal, duygusal ve akademik faktörleri içine alan öz-yeterlik kavramı incelendiğinde, ergenlerin yüksek öz-yeterliklerinin olumlu duygulara sahip olma konusunda önemli bir rol oynadığı ifade edilmektedir (Telef ve Ergün, 2013). Yapılan araştırmalar, bireylerde gözlenen yüksek öz-yeterlik algısının sosyal ilişkilere ve yaşam doyumuna olumlu katkı yaptığını (Gilman ve Hueber, 2006; İkiz ve Telef, 2013), öz-yeterlik ile öznel iyi oluş arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu (Certel, Bahadır, Saracaloğlu ve Varol, 2015) ortaya koymaktadır.

Özetle, pozitif psikoloji odaklı kavramlarından biri olan öznel iyi oluş, günümüzde araştırılmaya gerek duyulan kavramlardan biridir ve özellikle gelişim özellikleri ve yaşadıkları değişimler göz önüne alındığında, ergenlik döneminde öznel iyi oluşun araştırılması önemli hale gelmektedir. Ayrıca ebeveynler arası ilişkinin aile dinamiklerinden biri olduğu düşünüldüğünde, çatışmaların ergenin ruh sağlığına olan etkisinin de önemli olduğu değerlendirilmektedir. Bu bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı, ergenlerin öznel iyi oluşlarının açıklanmasında algılanan ebeveyn çatışması, öz yeterlik ve yaş değişkenlerinin yordayıcı rolünü incelemektir. Ergenlerin öznel iyi oluşlarını aile geliri, ebeveyn birliktelik durumu ve anne-baba tutumları açısından incelenmesi de araştırmanın diğer bir amacıdır.

Yöntem

Nicel araştırma yaklaşımına göre gerçekleştirilen bu çalışma, korelasyon ve nedensel karşılaştırma yöntemine uygun olarak yapılmıştır. Korelasyonel araştırmalar, betimsel

araştırmaların bir türü olan iki ya da daha fazla değişken arasındaki mevcut ilişkiyi ortaya koyan çalışmalardır; nedensel karşılaştırma araştırmaları ise çeşitli insan grupları arasındaki mevcut farklılıkları saptamaya çalışır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu yöntemlerin her ikisi de değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmaksızın var olan ilişkiyi ortaya koymaya çalıştığı için neden sonuç ilişkisi kesin olarak belirlenemez.

Çalışma grubu

Çalışma grubu, tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan ve aynı zamanda işgücünden, zamandan ve maddiyattan tasarruf etmeyi sağlayan uygun örnekleme göre belirlenmiştir. Uygun örnekleme, kolayca ulaşılabilen bir örneklemin seçilip verilerin bu kişilerden toplanmasını ifade etmektedir. Bu yöntemin sağladığı avantajların yanında, yeterli düzeyde zengin verinin toplanması konusunda dezavantaja da sahiptir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Bu araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde öğrenim gören 615 (Kadın= 307, %49,9, Erkek= 299, %48,6, Belirtmeyen= 9, %1,5) ortaokul (190, %30,9) ve lise (425, %69,1) öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin 384'ü (%62,4) ebeveynlerinin tutumlarını güven verici, destekleyici-hoşgörülü olarak algılamakta, 37'si (%6) baskıcı ve otoriter, 52'si (%8,5) dengesiz ve kararsız, 94'ü (15,3) koruyucu olarak algılamaktadır. Ailelerin çoğunluğunun geliri orta düzeydeyken (244, %39,7), 197'si (%32) düşük, 141'i (%22,9) yüksek gelire sahiptir. Ebeveyn ile yaşama durumu incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (547, %88,9) her iki ebeveyniyle beraber yaşarken geri kalan kısmının (64, %10,4) tek ebeveyni ile beraber yaşadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin genel yaş ortalaması ise 14,77'dir (SS = 1,76; En Düşük= 11; En Yüksek= 19).

Veri toplama araçları

Bu araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Ergen Özel İyi Oluş Ölçeği, Çocukların Evlilik Çatışmasını Algılaması Ölçeği ve Çocuklar için Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Konuyla ilgili alan yazın taraması sonucunda araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formunda cinsiyet, yaş, ebeveyn tutumu, ebeveynle yaşama durumu ve aylık gelir değişkenlerine dair sorular yer almaktadır. Formda yer alan aylık gelir sınıflaması için Türkiye İstatik Kurumunun (TÜİK) 2016 yılına ait %20'lik gelir dilimleri aralıklarından yararlanılmıştır (TÜİK, 2020). Buna göre, çok düşük (0-1600 TL), düşük (1601-2582 TL), orta (2586-4850 TL), yüksek (4851-9925 TL) ve çok yüksek gelir grubu (9926 TL ve üstü) arasında beşli bir derecelendirme oluşturulmuştur. Ebeveyn tutumları ise "Baskıcı ve Otoriter", "Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü", "Dengesiz ve Kararsız", "İlgisiz ve Kayıtsız" ve "Koruyucu" olarak sınıflanmış ve birer cümle ile bu tutumların ne anlama geldiği katılımcılara açıklanmıştır.

Ergen özel iyi oluş ölçeği

Ölçek, ergenlerin yaşamın çeşitli alanlarındaki doyumlarını ve olumlu duygulanımlarını ölçmek amacıyla Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, aile ilişkilerinde doyum, yaşam doyumunu, olumlu duygular ve önemli kişilerle ilişkilerde doyum olmak üzere dört faktörden oluşmaktadır. Toplam 15 maddeden oluşan dördümlü Likert tipi ölçekten elde edilen toplam puanın yüksek olması bireylerin özel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan faktör analizi sonucunda, ölçek maddelerinin toplam varyansının % 61,64'ünü açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik değeri 0,87, Sperman-Brown değeri ise 0,83'tür. Ayrıca bu çalışma kapsamında ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve 0,85 olarak belirlenmiştir.

Çocukların evlilik çatışmasını algılaması ölçeği

Grych ve Fincham (1992) tarafından çocukların ebeveynlerinin çatışmasını nasıl algıladıklarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek, Ulu ve Fışiloğlu (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formu 35 maddeden oluşmakta ve "Doğru" "Bazen/Biraz Doğru" "Yanlış" şeklinde derecelendirilmektedir. "Doğru" 2 puan, "bazen – biraz doğru" 1 puan ve "yanlış" 0 olarak puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanan maddeler, 1, 2, 6, 9, 15, 19, 20, 25, 28, 34'tür. Ölçeğin her bir boyutundan alınan yüksek puanlar olumsuzluğa ve katılımcıların anne-baba çatışmasını olumsuz algıladıklarına işaret etmektedir. Özgün ölçek formunun iç tutarlılık katsayıları 0,78 ve 0,90 arasında değişkenlik göstermektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanan formunda "tehdit", "çatışma özellikleri" ve "kendini suçlama" alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0,78, 0,84 ve 0,77 olarak belirlenmiştir (Ulu ve Fışiloğlu, 2004). Ölçeğin iki haftalık test-tekrar test tutarlılığı Ulu ve Fışiloğlu (2004) tarafından 0,88, 0,77 ve 0,77 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 9-12 yaş grubu için geliştirilmiş olsa da farklı yaş gruplarıyla (13-14) yapılan çalışmalar sonucunda geçerli ve güvenilir olduğu ortaya koyulmuştur (Bickham ve Fiese, 1997). Bu çalışma kapsamında ise ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,90 olarak belirlenmiştir.

Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği

Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği, Muris (2001) tarafından 14-17 yaş aralığındaki çocukların öz-yeterliklerini incelemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğin sosyal, akademik ve duygusal olmak üzere üç alt boyutu vardır. Geliştirilen ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama çalışmaları Telef ve Karaca (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek, "1 = hiç", "5 = çok iyi" değerlerini alan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin iç tutarlık katsayıları ölçek geneli için 0,86 elde edilirken, "akademik" alt boyut için 0,84, "sosyal" alt boyut için 0,64, "duygusal" alt boyut için 0,78 elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları kapsamında gerçekleştirilen test-tekrar test güvenilirlik katsayıları 0,75 ile 0,89 arasında değişiklik göstermiştir. (Telef ve Karaca, 2012). Ölçeğe ait ikinci çalışmayı yine Muris (2002), 596 öğrenci ile Belçika'da 12-19 yaş aralığını kapsayan bir çalışmayla ortaya koymuştur. Bu çalışma sonucunda, Cronbach alfa katsayısı genel öz-yeterlik için 0,90, "akademik" alt boyut için 0,84, "sosyal" alt boyut için 0,82, "duygusal" alt boyut için 0,86 olarak belirlenmiştir (Muris, 2002). Bu araştırmanın örneklemini için ölçekten elde edilen Cronbach alfa değeri 0,87'dir.

İşlem

Araştırma için öncelikle ölçeklerin kullanımı ile ilgili ölçek sahiplerinden izin alınmıştır. Ardından, Karadeniz Teknik Üniversitesinden 21.02.2018 tarih ve 82554930 sayılı etik kurul onayı alındıktan sonra verilerin toplanması için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 13.08.2018 tarih ve 59090411-44-E.7577916 sayılı uygulama izni alınmıştır. Belirlenen okulların idarecileri ve psikolojik danışmanlarıyla iletişime geçilerek eğitim öğretimi aksatmayacak şekilde uygulamanın yapılabileceği sınıflar ve zamanlar belirlenmiştir. Araştırma öncesinde öğrencilerin velilerine ve kendilerine araştırmanın amacı ve toplanan bilgilerin yalnızca bu araştırma kapsamında kullanılacağı yönünde bilgilendirmeler yapılmıştır ve onayları alınmıştır. Ölçme araçları belirlenen sınıflarda ve zaman aralıklarında, araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere birinci araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama sürecince araştırma ve yayın etiğine uygun hareket edilmiştir. Ölçeklerin uygulanması yaklaşık 30 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Analiz aşamasında SPSS programının 23.0 versiyonu kullanılmıştır. Analize başlamadan önce George ve Mallery'in (2010) belirttiği şekilde basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığı basıklık ve çarpıklık değerleri ile test edilmiştir. Yapılan inceleme sonucunda değerlerin -1,5 ile +1,5 arasında değiştiği ve normallik

dağılımının sağlandığı elde edilmiştir. Araştırma değişkenlerinin normallik dağılımına ilişkin tanımlayıcı bilgileri Tablo 1’de özetlenmiştir. Veri analiz teknikleri olarak Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, çoklu regresyon analizi, bağımsız gruplar *t* testi, tek faktörlü ANOVA ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Burada Kruskal Wallis’in tercih edilme nedeni farklılığın araştırıldığı grupların büyüklüğüdür. Bu noktada, her grup için $n > 15$ varsayımı karşılanmamaktadır ve parametrik olmayan işlem yapılarak hata payının azaltılması hedeflenmiştir.

Tablo 1

Araştırmanın Değişkenlerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	N	En Düşük	En Yüksek	Ort.	SS	Çarpıklık	Basıklık
Öznel İyi Oluş	612	1,93	4,00	3,23	0,43	-0,37	-0,24
Ebeveyn Çatışma Algısı	612	0,00	1,53	0,43	0,30	1,07	0,91
Öz-yeterlik	612	1,00	5,00	3,32	0,65	-0,03	0,02
Yaş	612	11	19	14,77	1,77	-0,20	-0,67

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın bulguları iki temel başlık altında sunulmuştur. İlk başlık altında öznel iyi oluşun yordanması ile ilgili analiz sonuçları yer almaktadır. Demografik değişkenlere göre öznel iyi oluşun incelendiği ikinci başlık altında ise her değişken için alt başlıklar oluşturularak bulgular raporlaştırılmıştır.

Öznel iyi oluşun yordanmasına ilişkin bulgular

Öznel iyi oluş üzerinde çatışma algısı, öz-yeterlik ve yaş değişkenlerinin rolü çoklu regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizi yapılmadan önce bağımsız değişkenler arasındaki ilişkinin yüksek olması ($r = 0,90$ ve üzeri) olarak ifade edilen çoklu doğrusal bağlantı problemini (Pallant, 2016) tespit etmeye yönelik olarak değişkenler arasındaki korelasyonlar incelenmiştir. Tablo 2’de yer alan ilişkiler incelendiğinde en yüksek ilişkinin 0,51 olduğu, bağımsız değişkenler arasında ise bu katsayının 0,32’yi geçmediği görülmüştür. Bu durum kurulan modelde çoklu doğrusal bağlantı probleminin olmadığını göstermektedir.

Tablo 2

Öznel İyi Oluş ile Çatışma Algısı, Öz-Yeterlik ve Yaş Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	Ortalama	SS
1. Öznel İyi Oluş	-	-0,41**	0,51**	-0,12**	3,23	0,43
2. Çatışma Algısı		-	-0,32**	0,12**	0,43	0,30
3. Öz-yeterlik			-	-0,18**	3,32	0,65
4. Yaş				-	14,77	1,77

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$.

Yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkinin ortaya konmasının ardından çoklu doğrusal regresyon analizi işlemi gerçekleştirilmiştir. Kurulan bu modelde Durbin-Watson testi ile oto korelasyon durumu incelenmiş, çıkan değer (1,939) beklenen sınır değerleri (1,5 - 2,5) arasında olduğu görülmüştür (Küçülsille, 2010). Çoklu doğrusal regresyon analizi modelinin anlamlı olduğu ($F(3,608) = 102,25$, $p < 0,01$) tespit edilmiştir. Buna göre algılanan ebeveyn çatışması, öz-yeterlik ve yaş olarak seçilen yordayıcı değişkenlerin ölçüt değişken olan öznel iyi oluşu açıkladığı varyans %33’tür ($R = 0,57$, $R^2 = 0,34$, $\Delta R^2 = 0,33$).

Çoklu regresyon modelinde değişkenlerin öznel iyi oluşu açıklayan katsayıların bulgularına Tablo 3’te yer verilmiştir. Tablo 3’te görüldüğü üzere ebeveyn çatışma algısı ve öz-yeterlik değişkenleri öznel iyi oluşa ait varyansın açıklanmasında anlamlı düzeyde katkı sağlamaktadır.

Bu değişkenlerin yordayıcılık gücü ebeveyn çatışma algısı ($\beta = -0,28$, $p < 0,01$) ve öz-yeterlik ($\beta = 0,42$, $p < 0,01$) şeklindedir. Yaş değişkeninin ($\beta = -0,01$, $p > 0,05$) modele anlamlı katkısının olmadığı sonucuna varılmıştır. Elde edilen bu bulgular, bu araştırma çerçevesinde ergenlerin öznel iyi oluşlarını etkileyen en önemli değişken olduğu söylenebilir.

Tablo 3

Çoklu Regresyon Modelinde Öznel İyi Oluşu Açıklayan Katsayılar

Model	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standart Katsayılar	t	p	R	R ²	F
	B	SH	β					
Sabit	2.53	0,16	-	15.90	0,00	0,57	0,34	102,25
Ebeveyn Çatışma Algısı	-0,41	0,05	-0,28	-8.06	0,00			
Öz-yeterlik	0,28	0,02	0,42	11.85	0,00			
Yaş	-0,01	0,01	-0,01	-0,40	0,68			

Demografik değişkenler açısından öznel iyi oluşun incelenmesine ilişkin bulgular

Bu bölümde ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin sırası ile cinsiyet, ailenin aylık gelir düzeyi, tek ebeveynli olup olmama durumu ve algılanan ebeveyn tutumuna göre farklılaşım farklılaşmadığının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular

Öznel iyi oluşun demografik değişkenlere göre farklılıklarını belirtmeye yönelik ele alınan ilk değişken cinsiyettir. Cinsiyet değişkenine göre ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla bağımsız t-testi yapılmıştır. Bu noktada öncelikle Levene homojenlik testi sonuçları incelenmiş ($F = 0,17$, $p = 0,678$) grupların homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 4'te belirtilen analiz sonucunda kadın ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($t = -.78$, $sd = 604$, $p = 0,431$).

Tablo 4

Öznel İyi Oluşun Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Cinsiyet	n	Ort.	SS	sd	t	p
Öznel İyi Oluş	Kadın	307	3,22	0,44	604	-0,78	0,431
	Erkek	299	3,24	0,42			

Aylık gelir değişkenine ilişkin bulgular

Katılımcıların öznel iyi oluş düzeyinin ailenin aylık gelirine göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla tek yönlü ANOVA yapılmıştır. ANOVA varsayımları arasında olan varyans homojenliği Levene testi ile kontrol edilerek grupların homojen dağıldığı sonucuna ulaşılmıştır ($F = 2,29$, $sd = 2$, $p = 0,103$). Sonuçlar Tablo 5'te özetlenmiştir. Tablo incelendiğinde ergenlerin öznel iyi oluşunun, ailelerinin aylık gelirine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F(2, 579) = 1,69$, $p = 0,185$).

Tablo 5

Öznel İyi Oluşun Aylık Gelire Göre Farklılaşma Durumu

		KT	sd	KO	F	p
Öznel İyi Oluş	Gruplar Arası	0,63	2	0,31	1,69	0,185
	Gruplar İçi	107,58	579	0,19		
	Toplam	108,21	581			

Not: KT: Kareler toplamı, KO: Kareler ortalaması.

Ebeveynle yaşama durumuna ilişkin bulgular

Ergenlerin öznel iyi oluşlarının ebeveynle yaşama durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için öncelikle grupların homojenliği kontrol edilmiş ve Levene testi sonuçlarına göre varyans homojenliğinin sağlandığı tespit edilmiştir ($F = 1,56, p = 0,212$). Daha sonra bağımsız gruplar t -testi yapılmıştır. Tablo 6'da özetlenen sonuçlara göre tek ebeveynle yaşayan öğrenciler ile ebeveynleri ile yaşayan öğrencilerin öznel iyi oluş puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = 1,03, sd = 609, p = 0,305$).

Tablo 6

Öznel İyi Oluşun Ebeveynle Yaşama Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Ebeveynle Yaşama Durumu	n	Ort.	SS	sd	t	p
Öznel İyi Oluş	Tek Ebeveynle Yaşama	64	3,18	0,38	609	1,30	0,305
	Ebeveynler ile Yaşama	547	3,24	0,43			

Algılanan ebeveyn tutumlarına ilişkin bulgular

Öznel iyi oluşun algılanan ebeveyn tutumlarına göre farklılaşma durumu Kruskal Wallis ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7'de belirtilmiştir. Öznel iyi oluşun ($X^2 = 87,87, p = 0,00$) ebeveyn tutumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalar Mann Whitney U testi ile yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ebeveyn tutumu güven verici, destekleyici ve hoşgörülü (medyan=333) olan öğrencilerin öznel iyi oluş puanlarının ebeveynleri baskıcı ve otoriter ($U=3260, Z = -5,44, p < 0,05$), dengesiz-kararsız ($U= 3918, Z = -7,12, p < 0,05$), ilgisiz-kayıtsız ($U = 1276, Z = -2,24, p < 0,05$) ve koruyucu ($U= 11966, Z = -5,07, p < 0,05$) olanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca ebeveyn tutumlarını koruyucu (medyan=237) olarak algılayan ergenlerin, öznel iyi oluş düzeyinin dengesiz-kararsız ($U=1846,500, Z= -3,856, p < 0,05$) olarak algılayanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7

Öznel İyi Oluşun Ebeveyn Tutumlarına Göre Farklılaşma Durumu

Değişken	Gruplar (Ebeveyn Tutumları)	N	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p	Farkın kaynağı
Öznel İyi Oluş	a. Baskıcı ve Otoriter	37	107,11	87,87	4	0,00	b>a,c,e
	b.Güven Verici, Destekleyici ve Hoşgörülü	384	234,30				
	c. Dengesiz ve Kararsız	52	101,85				
	d.İlgisiz ve Kayıtsız	11	122,05				
	e. Koruyucu	94	174,80				
	Toplam	578				e>c	

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma bulgularının tartışıldığı bu bölüm iki alt başlık halinde sunulmaktadır. İlk bölümde çalışmanın temel amacı kapsamında öznel iyi oluşu yordayan faktörler ele alınmaktadır. İkinci bölümde ise öznel iyi oluşun çeşitli demografik değişkenler açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular tartışılmaktadır.

Öznel iyi oluşu yordayan faktörler

Araştırmanın temel amacı algılanan ebeveyn çatışması, öz-yeterlik ve yaş değişkenlerinin ergenlerin öznel iyi oluşlarını yordayıcı rollerinin incelenmesidir. Araştırma bulguları algılanan ebeveyn çatışmasının ergenlerin öznel iyi oluş düzeyini anlamlı düzeyde ve negatif yönde yordadığını ortaya koymaktadır. Alan yazın incelendiğinde ebeveyn çatışmasının öznel iyi oluş etkisini ele alan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmaların ise

yoğunlukla saldırganlık (Kinsfogel ve Grych, 2004; Shelton ve Harold, 2007), depresyon (Davies ve Lindsay, 2004), uyum ve davranış problemleri (Abalı, Onur, Gürkan, Çelik ve Tüzün, 2006; Ercan, 2008; Grych ve Finchman, 1990; Koss vd., 2011; Öztürk ve Uluşahin, 2008; Savi, 2008) ile algılanan ebeveyn çatışması ilişkisini ortaya koymaktadır. Daha çok patolojik durumları inceleyen bu çalışmaların sonucunda ise ebeveyn çatışması ile pozitif yönde bir ilişkinin bulunduğundan söz edilmiştir. Ortaya çıkan psikopatolojinin yanı sıra ebeveyn çatışmasına maruz kalan ergenin kendi yaşamını nasıl değerlendirdiği, ne düzeyde yaşam doyumuna sahip olduğu ve yine ne düzeyde olumlu duygulara sahip olduğunun ortaya koyulması gerektiği düşünülmektedir. Bu amaçla bu çalışmadan elde edilen veriler, aile ilişkilerine bağlı olarak öznel iyi oluşun değişimini araştıran çalışmaları (Amato, Loomis ve Booth, 1995; Jekielek, 1998; Shek, 2000) destekler niteliktedir. Örneğin Amato ve diğerleri (1995), ebeveyn çatışmasının çocuğun iyi oluşunu olumsuz etkilediğini ortaya koymakla beraber boşanmanın hemen ardından bu çocukların iyi oluş düzeylerinin arttığı belirtilerek bu durumun önemine vurgu yapılmıştır. Alan yazın incelemesi sonucunda ergenin ailesel ihtiyaçlarının, tutarlı, uyumlu ve huzurlu bir aile ortamıyla beraber anlaşıldığını hissetmek, aileyle birlikte etkinlikte bulunmak ve sağlıklı ilişki kurmak olduğu görülmektedir (Eryılmaz, 2011). Bu durum ebeveyn çatışmasına maruz kalan bir ergenin, bahsedilen bu ihtiyaçlarının karşılanamayacağını ve böylece ergenin yaşamı bir bütün olarak olumlu değerlendiremeyeceğini, yani yüksek öznel iyi oluşa sahip olamayacağını düşündürmektedir.

Bu araştırmanın bulgularına göre öz-yeterlik inancının ergenlerin öznel iyi oluşlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. Alan yazında öz-yeterliğin öznel iyi oluş üzerindeki anlamlı etkisini ortaya koyan ve bu çalışmanın bulguları ile örtüşen pek çok araştırma (Caprara, Steca, Gerbino, Paciello, Vecchio, 2006; Cicognani, Albanesi ve Zani, 2008; İkiz ve Telef, 2013; Telef ve Ergün, 2013; Tong ve Song, 2004) bulunmaktadır. Kişisel bir kaynak olarak ifade edilen öz-yeterlik inancının bireyin öznel değerlendirmelerini önemli düzeyde etkilediği bilinmektedir. Ayrıca öz-yeterlik inancı problem çözme becerilerini de etkili hale getirdiğinden (Bandura, 1977) öz yeterlik inancı yüksek olan ergenlerin stres verici durumlarla baş edebilmesinin daha kolay olabileceği yorumu yapılabilir. Ergenlik döneminde akran ilişkilerinin yeri düşünüldüğünde, ergenin kendini sosyal anlamda yeterli hissediyor olması, yalnızlık ve uyumsuzluk yaşamayıp, sağlıklı bir arkadaşlık ilişkisi sürdürerek olumlu duygulara sahip olabileceği de düşünülmektedir. Böylece öz-yeterlik inancı, bireyin ergenlik dönemindeki değişimlerle baş etmesini kolaylaştırıcı bir etmen olarak ele alınabilir.

Araştırmada kurulan modelin son yordayıcı değişkeni yaştır ve elde edilen bulgular yaşın modele anlamlı düzeyde katkı sağlamadığını göstermektedir. Yani yaş arttıkça öznel iyi oluş düzeyinde anlamlı bir değişim yaşanmamaktadır. Yaş ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişki olmadığını gösteren destekleyici nitelikte farklı araştırmalar da mevcuttur (Medley, 1980; Şahin ve Karabeyoğlu, 2010; Topuz, 2013). Bazı araştırmacılar ise (Eryılmaz ve Ercan, 2011; Harry, 1976) yaşa vurgu yapmak yerine, farklılığın yaşam evreleri arasında olabileceğine odaklanarak yaşam evreleri arasındaki farklılığı ortaya koymaya çalışmışlardır. Eryılmaz ve Ercan (2011) 14-17, 19-25 ve 26-45 yaş aralıklarıyla yürüttükleri çalışmada 19-25 yaş grubunun daha düşük öznel iyi oluşa sahip olduğunu belirtmektedir. Her yaş döneminin ihtiyaçları kendine özgü nitelikler taşıdığından olası farklılığı yaş dönemleri arasında aramak daha manidar görülmektedir. Bu çalışmada farklılığın olmayışı, olası farklılıkların sadece ergenlik dönemi içinde aranmış olmasıyla açıklanabilir. Regresyon öncesi yapılan işlemlerde bu örnekteki ergenlerin öznel iyi oluş puanları ile yaş değişkeni arasında etki düzeyi düşük de olsa negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu durum ilk ergenlik dönemi itibarıyla öğrencilerin, aile ve çevrenin desteği ile biyolojik, psikolojik ve sosyal alanlardaki değişimlere uyum sağlayabildikleri, dolayısıyla öznel iyi oluş düzeylerinde farklılık yaşanmadığı düşünülebilir. Ayrıca yaşın artmasıyla akademik anlamda daha yoğun çabaya ihtiyaç duyulduğu ve öğrencinin kendisiyle beraber ailesinin de beklentilerinin artmasına karşın aileden ve çevreden alınan desteklerin uyumu arttırdığı söylenebilir.

Demografik değişkenler açısından öznel iyi oluş

Araştırmanın amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucunda, ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı demografik değişkenler açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı, bazı değişkenler açısından ise farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu değişkenlerden ilk olarak öznel iyi oluşun cinsiyet ile ilişkisi ele alınmıştır. Analizler sonucunda, cinsiyet ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bu bulgu alan yazında lise öğrencileri (Katja, Paivi, Marja-Terttu ve Pekka, 2002; Özen, 2005; Tong ve Song, 2004) ve ortaokul öğrencileri (Mahon, Yarcheski ve Yarcheski, 2005) ile yapılan birçok çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Bu bulgulardan farklı olarak, lise ve üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar sonucunda erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu gösteren araştırma bulgularının yanı sıra (Ben-Zur, 2003; Saföz-Güven, 2008) kız öğrencilerin öznel iyi oluşlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalara da rastlanmaktadır (Deswal ve Sanhi, 2015; Reisoğlu, 2014; Sezer, 2010). Bu durumda, alanyazında cinsiyet ile öznel iyi oluş arasındaki ilişki ile ilgili farklı sonuçların yer aldığı söylenebilir. Bu çalışmada elde edilen, ergenlerde öznel iyi oluşun cinsiyete göre farklılaşmadığı bulgusu, toplumsal cinsiyet rollerindeki değişimle ve örneklemin seçildiği bölge olan İstanbul'un gelişmişliği ile açıklanabilmektedir. Her ne kadar örneklem kozmopolit bir şehirden alınmış olsa da, Türkiye'de özellikle geçmiş yıllarda daha fazla ataerkil aile yapısının hâkim olması ve kız çocuklarının daha korumaya muhtaç olduğu algısıyla hareket edildiği düşünülmektedir. Dolayısıyla, günümüzde ataerkil aile yapısının da eskiye oranla azaldığı, ailelerin erkekler kadar kız çocuklarına da daha fazla özgürlük tanıdığı bilinmektedir. Cinsiyet ayrımının azalmasının yanı sıra özellikle örneklemin seçildiği İstanbul'da eğitim imkânlarından kadın ve erkeklerin aynı oranda yararlandığı göz önünde bulundurulduğunda, cinsiyet ile öznel iyi oluş arasında anlamlı bir farklılığın olmayışı daha iyi anlaşılabilir. Yine araştırmanın örneklemini dikkate alındığında, aynı şartlarda öğrenim gören kız ve erkek ergenlerin benzer gelişim dönemlerine sahip olması ve kültürel paylaşımlarla birbirlerini etkilemelerinin bir sonucu olarak farklılığın olmadığı düşünülebilir.

Bu araştırma sonucunda, ergenlerin öznel iyi oluş puan ortalamalarının aile geliri düzeyine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın bulguları, alanyazında benzer yaş grubundaki ergenlerle yapılan çalışmalarda (Çakır, 2015; Reisoğlu, 2014; Topuz, 2013) elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Sözü edilen bu çalışmalar, gelir düzeyi ve öznel iyi oluş arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığını ortaya koymuştur. Diğer yandan, gelir düzeyinin öznel iyi oluşla düşük düzeyde ilişki gösterdiği çalışmalar da bulunmaktadır (Diener, Oishi ve Lucas, 2003). Örneğin üniversite öğrencileri üzerinde yapılan araştırmaların (Kermen, 2013; Tuzgöl-Dost, 2010) sonuçlarına göre yüksek gelir grubunda bulunanların öznel iyi oluşlarının düşük gelir grubundakilere göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Yüksek gelir düzeyinin bireyin temel ihtiyaçlarını karşılayıp daha üst düzey ihtiyaçlara yönelmesinde önemli bir araç olduğu bilinmektedir. Fakat yapılan mutluluk ve memnuniyet çalışmalarında tek başına gelir düzeyinin açıklayıcı olmadığı görülmektedir (Servet, 2017). Nitekim bu çalışmada gelir düzeylerine göre öğrencilerin öznel iyi oluşlarında anlamlı farklılığın bulunmaması da bu yönde bir gösterge olabilir. Bu durumda bireylerin ihtiyaçlarını gelir düzeylerine göre belirleyip yaşam koşullarını buna göre düzenleyebilmesi önemli görülmektedir. Çirkin ve Göksel (2016) tarafından yapılan çalışmada belirtildiği gibi, bireyin mutluluğu üzerinde mutlak geliri değil göreceli olarak bu gelirin algılanış biçimi daha etkilidir.

Aile yapısının ergenlerin öznel iyi oluş düzeyi üzerindeki etkisi dikkate alındığında bu çalışmadan elde edilen bulgular, ebeveynle yaşama durumu ile ergenin öznel iyi oluşu arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığını göstermektedir. Bu bulgu, Diener ve diğerleri (2003) ile Kartal'ın (2013) ebeveynle yaşama durumunun öznel iyi oluşa anlamlı bir etki etmediğine dair elde ettikleri araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Emery'ye (2012) göre çatışma yaşamadan ayrılığa şahit olan bir çocuk, çatışmayla büyüyen bir ailenin çocuğundan daha fazla işlevsellik göstermektedir. Başka bir ifade ile çatışmaya şahit olmadan ayrılık sürecinden çıkan

çocuklar işlevselliğini kaybetmemektedir. Öyle ki tek ebeveynli çocukların ailelerinden ilgi ve sevgi görebildiklerini bildirdikleri çalışmalar (Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ATHGM], 2011) bu görüşü desteklemektedir. Aslında, ebeveynlerin boşanması, anne ya da babanın vefatı, ebeveynlerden birinin çeşitli nedenlerden dolayı ayrı bir evde yaşıyor olmasını kapsayan ebeveynle yaşama durumu, ergenlik döneminde yoğun olarak hissedilen aile desteği ihtiyacının ne düzeyde karşılandığına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla bu çalışma odağında ele alındığında, tek ebeveyniyle yaşayan çocukların her daim ihtiyacı olan sevgi, iletişim ve ilgiyi karşılama konusunda tek ebeveynin de yeterli olabileceği ya da ebeveynler ayrı iken de bu ihtiyacın tutarlı tutumlarla karşılanabileceği değerlendirilmektedir. Bu durumun temel nedeni ise ergenlerin mutluluğu anne ve babasıyla birlikte yaşamaktan çok sevgi ve ilgi ihtiyaçlarının doyurulmasında aradıkları şekilde yorumlanabilir.

Bu çalışmada ailelerini “demokratik-güven verici” olarak algılayan ergenlerin, ailelerini “baskıcı-otoriter”, “dengesiz-kararsız” ya da “koruyucu ve ilgisiz-kayıtsız” algılayanlara göre daha yüksek öznel iyi oluşa sahip oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca ebeveynlerini “koruyucu” olarak algılayanların öznel iyi oluş düzeylerinin, “dengesiz-kararsız” olarak algılayanlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğu da bulgular arasındadır. Ergenlerin öznel iyi oluş puanları sıralandığında, en yüksek puana sahip olanların aile tutumunu demokratik olarak algılayanlar olduğu, sonrasında koruyucu tutum, ardından ilgisiz-kayıtsız tutum, dördüncü sırada otoriter tutumun izlediği, dengesiz-kararsız tutumun ise en düşük öznel iyi oluş puanlarına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, aile içi ilişkilerin öznel iyi oluş etkilediğine dair araştırmaları (örneğin, Chou, 1999) desteklemektedir. Hatta Eryılmaz (2012), demokratik ve izin verici ebeveyn tutumunun, olumlu iletişimin ve birlikte etkinlikte bulunmanın ergenlerde öznel iyi oluşu artırdığını ortaya koymaktadır. Yine Kulaksızoğlu’na (1989) göre ergenlerinin annelerinin demokratik tutum gösteriyor olması ergenlerin genel sorunları daha az gösterdiği anlamına gelmektedir. Ayrıca, demokratik anne baba tutum puanları arttıkça benlik saygısı (Aktaş, 2011) ve kendini kabul düzeyi puanlarının da arttığı bilinmektedir (Karabeyeser, 2013). Bu çalışma bulgusunun desteklediği çalışmalar incelendiğinde, ebeveyn tutumlarını demokratik-hoşgörülü algılayan üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının ihmalkâr ve otoriter algılayan akranlarına göre daha yüksek bulunduğu görülmektedir (Özkan, 2014). Bununla birlikte, ebeveynlerini demokratik ebeveyn tutumuyla algılayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Eken, 2010; Fletcher, Walls, Cook, Madison ve Bridges, 2008; Nur-Şahin, 2011). Dolayısıyla, ergenlerin yüksek öznel iyi oluş düzeyleri ile gelişim sürecini tüm alanlarıyla sağlıklı bir şekilde tamamlamaları noktasında demokratik ebeveyn tutumunun önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu, araştırmanın bir önceki bulgusunu desteklemekte ve aile yapısından ziyade aile içerisindeki iletişimin önemine vurgu yapmaktadır. Bu noktada, ebeveynler tarafından aile içinde sağlıklı iletişim ve sıcak bir ilişki kurulabilmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Bir başka ifade ile disiplin dengesinin her şeyden kısıtlamadan ve bireyin düşüncelerine de önem vererek kurabilmesi ve ebeveyn-çocuk dengesinin yapıcı sınırlar oluşturarak sağlanabilmesi ergenlerde öznel iyi oluşu artırmakla beraber genel ruh sağlığına da olumlu katkı sağlayacaktır. Bu bakış açısıyla, çevresi tarafından anlaşılma ihtiyacının karşılanması ve olası çatışmaların yaşanmaması ergenlerin öznel iyi oluşlarını arttıran temel etmenler olarak ifade edilebilir.

Sonuç olarak, ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini kişisel ve ailesel bazı değişkenler odağında ele alan bu çalışma bulgularının ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırmaya yönelik politikaların geliştirilmesine, önleyici ve iyileştirici rehberlik hizmetlerinin planlanmasına anlamlı katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda, özellikle öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını artırmaya yönelik yapılacak bireysel psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri temelinde ailesel faktörleri de içinde bulunduran uygulamalara yer verilmesi önem arz etmektedir. Bu sayede, eğitim ve ruh sağlığı alanlarının temel hedefleri arasında olan bireylerde öznel iyi oluşu artırma konusunda etkin uygulamalar geliştirilebilir. Bununla birlikte, bu çalışmanın bazı

sınırlılıkları bulunmaktadır. Örneğin bu araştırmanın örneklem grubu 7-12. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Gelecek yıllarda, ergenlik döneminin tüm yaş düzeylerinin dahil edildiği örneklem gruplarıyla daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, farklı kültür ve aile yapıları odağında farklı bölgelerden seçilen örneklemle karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir. Son olarak, bu çalışma nicel yaklaşıma dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların öznel iyi oluşuna dair daha detaylı bilgilerin elde edilmesi ve bu doğrultuda verilerin daha geniş kapsamlı yorumlanabilmesi için nitel ya da karma yöntemler içeren çalışmalar gerçekleştirilebilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma, Karadeniz Teknik Üniversitesi Etik Kurulu'nun 21.02.2018 tarih ve 82554930 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Abalı, O., Onur, M., Gürkan, K., Çelik, Ö. ve Tüzün, Ü. D. (2006). İlköğretim çağı çocuklarındaki davranım bozukluğu semptomlarının sosyodemografik verilere göre değerlendirilmesi. *Düşünen Adam Dergisi*, 19(1), 14-19.
- Aile ve Toplum Hizmetleri Genel Müdürlüğü [ATHGM]. (2011). *Türkiye'de aile yapısı* (Araştırma Raporu). Ankara: Afşaroğlu Matbaası.
- Aktaş, S. (2011). *9. sınıfta anne baba tutumları ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Amato, P. R., Loomis, L. S., & Booth, A. (1995). Parental divorce, marital conflict, and offspring well-being during early adulthood. *Social Forces*, 73(3), 895-915.
- Antaramian, S. P., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology*, 57(1), 112-126.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (pp. 71-81). New York: Academic Press.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 4(3), 157-166.
- Baytemir, K. (2014). *Ergenlikte ebeveyn ve akrana bağlanma ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkide kişilerarası yeterliğin aracılığı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 32(2), 67-79.
- Canbay, H. (2010). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri ile sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275-286.
- Caprara, G. V., Steca, P., Gerbino, M., Paciello, M., & Vecchio, G. M. (2006). Looking for adolescents' well-being: Self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiologia e Psichiatria Sociale*, 15(1), 30-43.
- Certel, Z., Bahadır, Z., Saracaloğlu, A. S. ve Varol, S. R. (2015). Lise öğrencilerinin öz-yeterlilikleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 307-318.

- Chou, K. (1999). Social support and subjective well-being among Hong Kong Chinese young adults. *The Journal of Genetic Psychology*, 160(3), 319-331.
- Cicognani, E., Albanesi C., & Zani, E. (2008). The impact of residential context on adolescents' subjective well being. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 18(6), 558-575.
- Çakır, G. (2015). *Lise öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çirkin, Z. ve Göksel, T. (2016). Mutluluk ve gelir. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(2), 375-400.
- Davies, P. T., & Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and child adjustment: an emotional security hypothesis. *Psychological Bulletin*, 116(3), 387-411.
- Davies, P. T., & Lindsay, L. L. (2004). Interparental conflict and adolescent adjustment: Why does gender moderate early adolescent vulnerability? *Journal of Family Psychology*, 18(1), 160- 170.
- Deswal, A., & Sanhi, M. (2015). General well-being in adolescents on the basis of gender and locale. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language*, 5(2), 2001-2013.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bullentin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, personal striving and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 120-132.
- Diener, E., Oishi S., & Lucas R. (2003). Personality, Culture, and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 403-425.
- Diener, E., Suh, E., & Oshi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Diener, E., & Tov, W. (2009). Well-Being on planet earth. *Psychological Topics*, 18(2), 213-219.
- Eken, A. (2010). *Ergenlerin anne-babaya bağlanma biçimleri ile öznel iyi oluş durumları ve sosyal yetkinlik beklentileriyle ilişkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Emery, E. R. (2012). *Evlilik, boşanma ve çocukların uyumu* (Çev., E. Okan Gezmiş). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Ercan, E. S. (2008). *Davranım bozukluğu, çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı*. Ankara: Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derneği Yayınları.
- Eryılmaz, A. (2009). Ergen öznel iyi oluş ölçeğinin geliştirilmesi. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 975- 989.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergenlerin öznel iyi oluşlarıyla aile ortamları arasındaki ilişki. *Aile ve Toplum Dergisi*, 7(24), 93-102.
- Eryılmaz, A. (2012). Ergenler öznel iyi oluşlarını anne ve babaları ile ilişki kurmak aracılığıyla nasıl yükseltmektedirler? *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 25(3), 252-257.
- Eryılmaz, A. ve Ercan, L. (2011). Öznel iyi oluşun cinsiyet, yaş grupları ve kişilik özellikleri açısından incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(36), 139-151.
- Fincham, F. D. (1998). Child development and marital relations. *Child Development*, 69(2), 543-574.
- Fletcher, A. C., Walls, J. K., Cook, E. C., Madison, K. J., & Bridges, T. H. (2008). Parenting styleas a moderator of associations between maternal disciplinary strategies and child well being. *Journal of Family Issues*, 29(12), 1724-1744.

- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Fraley, R., & Davis, K. (1997). Attachment formation and transfer in young adults' close friendships and romantic relationships. *Personal Relationships, 4*(2), 131-144.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological Science, 13*(2), 172-175.
- Garcia, D. (2011). Two models of personality and well-being among adolescents. *Personality and Individual Differences, 50*(8), 1208-1212.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *Spss for Windows step by step: A simple guide and reference* (10th ed.). Boston: Pearson.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(3), 293-301.
- Grych, J. H., & Fincham, F. D. (1990). Marital conflict and children's adjustment: a cognitive-contextual framework. *Psychological Bulletin, 108*(2), 267-290.
- Grych, J. H., Seid, M., & Fincham, F. D. (1992). Assessing marital conflict from the child's perspective: The children's perception of interparental conflict scale. *Child Development, 63*(3), 558-572.
- House, J. S., Landis, K. R., & Umberson, D. (1988). Social relationships and health. *Science, 241*(4865), 540-545.
- İkiz, F. E. ve Telef, B. B. (2013). The effects of socioeconomic status and gender besides the predictive effect of self-efficacy on life satisfaction in adolescence. *The Journal of Academic Social Science Studies, 6*(3), 1201-1216.
- Jekielek, S. (1998). Parental conflict, marital disruption and children's emotional well-being. *Social Forces, 76*(3), 905-936.
- Joronen, K., & Åstedt-Kurki, A. (2005). Familial contribution to adolescent subjective well being. *International Journal of Nursing Practice, 11*(3), 125-133.
- Kartal, M. A. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve iletişim beceri düzeyleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuzmayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Katja, R., Paivi, A. K., Marja-Terttu, T., & Pekka, L. (2002). Relationships among adolescent' subjective well being, health behavior and school satisfaction. *Journal of School Health, 72*(6), 243-250.
- Karabeyeser, M. (2013). *Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumları ve stresli yaşam olaylarına göre psikolojik iyi oluşu* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kermen, U. (2013). *Üniversite öğrencilerinin ihtiyaç doyumu ve öznel iyi oluş düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(6), 1007-1022.
- Kinsfogel, K. M., & Grych, J. H. (2004). Interparental conflict and adolescent dating relationships: Integrating cognitive, emotional, and peer influences. *Journal of Family Psychology, 18*(3), 505-515.
- Kitzmann, K. M. (2000). Effects of marital conflict on subsequent triadic family interactions and parenting. *Developmental Psychology, 36*(1), 3-13.
- Koss, K. J., George, M. R., Bergman, K. N., Cummings, E. M., Davies, P. T., & Cicchetti, D. (2011). Understanding children's emotional process and behavioral strategies in the context of marital conflict. *Journal of Experimental Child Psychology, 109*(3), 336-352.
- Kulaksızoğlu, A. (1989). Ergen aile çatışmaları ile annenin tutumları arasındaki ilişki ve ergenin problemleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(1), 71-87.

- Loveless, T. (2006). *How well are American students learning? With special sections on the nation's achievement, the happiness factor in learning, and honesty in state test scores* (Research Report). Retrieved from <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/03/Brown-Center-Report-2016.pdf>.
- Mahon, N.E., Yarcheski, A., & Yarcheski T.J. (2005). Happiness as related to gender and health in early adolescents. *Clinical Nursing Research*, 14(2), 175-190.
- Medley, M. L. (1980). Life satisfaction across four stages of adult life. *International Journal of Aging and Human Development*, 11(3), 193-209.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32(2), 337-348.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *American Psychological Society*, 6(1), 10-18.
- Nur-Şahin, G. (2011). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma, öznel iyi oluş ve algıladıkları sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özkan, İ. (2014). *Ergenlerde anne baba tutumu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, O. ve Uluşahin, A. (2008). *Ruh sağlığı ve bozuklukları*. Ankara: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Pallant, J. (2016). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi* (Çev. S. Balcı ve B. Ahi) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Piko, B. F., & Hamvai, C. (2010). Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1479-1482.
- Reisoğlu, S. (2014). *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarını yordamada beş faktör kişilik özellikleri, mizah tarzları ve duygusal zekânın rolü* (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- Saföz-Güven, İ. G. (2008). *Fen ve genel lise öğrencilerinin cinsiyet ve sosyometrik statülerine göre öznel iyi oluş düzeyleri, genel sağlık örüntüleri ve psikolojik belirti türleri* (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Savi, F. (2008). *12-15 yaş arası ilköğretim öğrencilerinin davranış sorunları ile aile işlevleri ve ana baba kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Servet, O. (2017). Mutluluğun Türkiye'deki belirleyenlerinin zaman içinde değişimi. *Akdeniz İİBF Dergisi*, 17(35), 16-42.
- Sezer, Ö. (2010). Ergenlerin kendilik algılarının anne baba tutumları ve bazı faktörlerle ilişkisi. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 1-19.
- Shek, D. T. L. (2000). Parental marital quality and well-being parent-child relational quality, and Chinese adolescent adjustment. *The American Journal of Family Therapy*, 28(2), 147-162.
- Shelton, K. H., & Harold, G. T. (2007). Marital conflict and children's adjustment: The mediating and moderating role of children's coping strategies. *Social Development*, 16(3), 497-512.
- Solberg, V. S., & Villarreal, P. (1997). Examination of self-efficacy, social support, and stress as predictors of psychological and physical distress among Hispanic college students. *Hispanic Journal of Behavioral Science*, 19(2), 182-201.
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2007). Evaluation of the self-efficacy questionnaire for children in two samples of American adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 25(4), 341-355.

- Şahin, H., & Karabeyoğlu Akman, Y. (2010). Well-being of university students who have lived abroad: the case of Hacettepe University. *Eurasian Journal of Educational Research*, 40, 171-187.
- Telef, B. ve Ergün, E. (2013). Lise öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının yordayıcısı olarak öz-yeterlik. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(3), 423-433.
- Telef, B. B., ve Karaca, R. (2012). Çocuklar için öz-yeterlik ölçeği; Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 169-187.
- Tong, Y., & Song, S. (2004). A study on general self-efficacy and subjective well-being of low-SES college students in a Chinese university. *College Student Journal*, 38(4), 637-642.
- Topuz, C. (2013). *Üniversite öğrencilerinde özgeciliğin öznel iyi oluş ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turner, C. M., & Barrett, P. M. (1998). Adolescent adjustment to perceived marital conflict. *Journal of Child and Family Studies*, 7, 499-513.
- Tuzgöl-Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 77-89.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2020). *Gelir ve yaşam koşulları araştırması, 2019*. (Yayın No: 33820). <https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=33820> adresinden erişilmiştir.
- Ulu, P. ve Fışiloğlu, H. (2004). Çocukların evlilik çatışmasını algılaması ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Psikoloji Yazıları*, 7(14), 61-75.
- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrast of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Yavuzer, H. (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Extended Abstract

Introduction

The idea that adolescence period will affect the later life of an individual reveals that adolescent-parent and adolescent-friend relationships are of great importance for subjective well-being (Bayraktar, 2007; Fraley & Davis, 1997). Therefore, the environmental factors (Diener & Fujita, 1995; House, Landis & Umberson, 1988) as well as the personality traits of the individual (Baytemir, 2014; Garcia, 2011) in the development of subjective well-being make it necessary to pay attention to the developmental periods of individuals and the relationships established in these periods. Subjective well-being is generally defined as an overall evaluation of an individual's state of experiencing positive (frequently) and negative (rarely) emotions, and getting high satisfaction from various areas of life such as family, career, friendship relations (Diener, 1984).

When it is known that the negative relationships of individuals between their parents can lead to domestic problems, it is necessary to examine various familial factors in more detail. According to the intensity and frequency of these family problems, it is known that negative emotions such as adjustment problems and behavioral problems occur in the childhood (Grych & Fincham, 1990). For this reason, it seems extremely important for adolescents to join the family and to communicate well with the family members (Joronen & Astedt-Kurki, 2005). Therefore, while subjective well-being levels of adolescents who express the family environment in unity and solidarity are positively affected, it is known that there is no contribution to the subjective well-being of adolescents who indicate control and supervision are effective in the family (Eryılmaz, 2011). In addition, parents' indifferent behaviors and negative parenting attitudes affect adolescents negatively (Saföz-Güven, 2008). Life satisfaction of adolescents living with single parents, living with step parents and living with their own parents was also studied. It was

observed that those living with their own parents had the highest life satisfaction, and those living with a single parent had the lowest life satisfaction (Antaramian, Huebner & Valois, 2008).

It could be said that the family is important for individuals to develop positive emotions during adolescence. Besides, as a protective factor, the personal characteristics of the individual also have significant role. One of these personal factors is self-efficacy. Self-efficacy defines people's beliefs about their abilities that have an impact on events affecting their lives (Bandura, 1994). According to Bandura (1994), a strong sense of competence increases the individual's success and subjective well-being in many ways. Thus, considering the concept of self-efficacy which includes social, emotional and academic factors, it is known that having high self-efficacy plays an important role in having positive emotions among adolescents (Telef & Ergün, 2013).

In summary, subjective well-being, which is one of the concepts of positive psychology, needs to be investigated today, and it becomes more important to investigate in this period especially considering the developmental characteristics and changes of adolescents. Subjective well-being is known to be a preventive factor in adolescents' negative mood development. In addition, familial and personal factors are important factors for adolescents to develop positive emotions. Considering its critical role on personality development, the importance of studies for developing positive emotions becomes more evident during adolescence. Thus, the aim of this study is to examine the predictive role of perceived parental conflict, self-efficacy and age variables in explaining subjective well-being of adolescents. In addition, examining the subjective well-being of adolescents in terms of family income, parental status and parental attitudes are the other aims of the research.

Method

This study was conducted in accordance with the correlation and causal comparison method. Dependent variable was subjective well-being, while independent variables were perceived parental conflict, self-efficacy, and age. The research group consisted of 615 (Female= 307, 49.9%, Male= 299, 48.6%, Undetermined= 9, 1.5%) secondary school and high school students studying in Istanbul. Participants consisted of 7-12 grade students. "Personal Information Form", "Adolescent Subjective Well-Being Scale", "Children's Perception of Marital Conflict Scale" and "Self-Efficacy Scale for Children" were used in data collection. "Adolescent Subjective Well-Being Scale" was developed by Eryılmaz (2009) in order to measure the satisfaction and positive emotions of adolescents in various areas of life. The scale consisted of four factors, including satisfaction with family relationships, satisfaction with life, positive emotions, and satisfaction with relationships with important people. "Children's Perception of Marital Conflict Scale" was developed by Grych and Fincham (1992) to determine how children perceive their parents' conflict. It was adapted into Turkish by Ulu and Fıfıloğlu (2004). "Self-Efficacy Scale for Children" was developed by Muris (2001) to examine the self-efficacy of children aged 14-17. The scale had three sub-dimensions: social, academic and emotional. The adaptation studies of the scale into Turkish were carried out by Telef and Karaca (2012). Pearson moments product correlation coefficient, multiple regression analysis, independent groups *t* test, ANOVA and Kruskal Wallis tests were used in data analysis.

Result and Discussion

The main aim of the study was to examine the predictive roles of the perceived parental conflict, self-efficacy and age variables in explaining subjective well-being of adolescents. It was determined that this model established for this purpose was significant ($F(3,608) = 102.25, p < .01$). Accordingly, the variance explained by the model's subjective well-being was 33% ($R^2 = .335, \Delta R^2 = .332$). According to the data obtained in this direction, the perceived parental conflict and self-efficacy predicted the subjective well-being level of adolescents significantly.

However, it was revealed that the age variable did not contribute significantly to the established model. When the literature was examined, it was seen that the studies dealing with the effect of parental conflict on subjective well-being were quite limited. Studies have focused on aggression (Shelton & Harold, 2007), depression (Davies & Lindsay, 2004), adjustment and behavioral problems (Abalı et al., 2006; Ercan, 2008). As a result of these studies, which mostly examined pathological conditions, it was mentioned that there was a positive relationship with parental conflict. In addition to the emerging psychopathology, it is thought that it is necessary to investigate how the adolescent who is exposed to parental conflict evaluates his own life. For this purpose, the data obtained from this study support the studies investigating the change in subjective well-being depending on family relationships (Amato, Loomis, & Booth, 1995; Shek, 2000). This situation suggests that an adolescent who is exposed to parental conflict cannot meet these aforementioned needs, and thus the adolescent cannot evaluate his/her life as a whole positively. In the relevant literature, the results of various studies demonstrated the significant effect of self-efficacy (İkiz & Telef, 2013; Tong & Song, 2004) and perceived parental conflict (Jekielek, 1998; Shek, 2000) on subjective well-being in line with the findings of this study. There are also various studies supporting that there is no significant relationship between age and subjective well-being (Şahin & Karabeyoğlu, 2010; Topuz, 2013).

Correlational tests were computed to investigate the relationship between subjective well-being and some demographic variables; gender ($t = -.78$, $sd = 604$, $p > .05$), monthly income ($F(2,579) = 1.69$, $p > .05$) and parental living ($t = 1.03$, $sd = 609$, $p > .05$), yet the analyses did not yield statistically significant correlation between the variables. However, parental attitude ($X^2 = 87.87$, $p < .05$) showed significant relationship with subjective well-being. When subjective well-being scores of adolescents were listed, it was found that the ones with the highest score were the ones who perceived the family attitude democratically, the protective attitude, the indifferent attitude the authoritarian attitude, and the unbalanced-unstable attitude had the lowest subjective well-being points, respectively. Findings regarding the gender of the study are in line with the findings of other studies conducted with high school students in the literature (Özen, 2005; Tong & Song, 2004). However, some studies reveal that subjective well-being differs significantly according to gender (Ben-Zur, 2003; Saföz-Güven, 2008). Again, the findings obtained from this study with respect to family income are in line with the findings (Çakır, 2015; Reisoğlu, 2014) of studies with adolescents in similar age groups. When living with parents is considered, there are research findings (Diener et al., 2003; Kartal, 2013) in line with the findings of this study. However, there are supportive studies that show that students who perceive their parents with a democratic parental attitude have higher levels of subjective well-being (Eken, 2010; Nur-Şahin, 2011).

In conclusion, this study investigated the concept of subjective well-being among adolescents with some personal and family variables, revealed some significant findings. It was thought that the results of this research could contribute significantly to the development of policies towards adolescents and the planning of preventive and remedial guidance services. Because, fostering individuals with high subjective well-being are among the main goals of mental health and education. However, this study has some limitations. For example, the sample of this research consisted of a formal secondary school in Istanbul and 7-12 grade students who continue their education in four high schools. In future studies, it is recommended to study on all age levels of adolescence and to make more comprehensive evaluations about the subjective well-being level of adolescents. In addition, it is recommended to examine these variables with samples selected from different regions due to different culture and family structures.

9. Sınıf Fizik Ders Kitaplarında Kullanılan Örnek Türlerinin Karşılaştırılması: Enerji Ünitesi*

Comparison of Example Types Used in 9th Grade Physics Textbooks: The Energy Unit

Özgül KAYA**, Sevilay ALKAN***

Öz: Bu çalışmada 9. sınıf fizik ders kitaplarında enerji ünitesinde yer verilen örnek türlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Enerji ünitesinde kullanılan örnek türleri Alkan (2016) tarafından geliştirilen ve başlangıç, standart, geliştirici, örnek dışı, uç ve karşıt örneklerden oluşan sınıflandırmaya göre analiz edilmiştir. Çalışmanın yöntemi doküman analizi olup doküman olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında fizik dersi için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından uygun görülen ve öğretime sunulan iki ders kitabı incelenmiştir. Birinci ders kitabında (DK1) enerji ünitesinde 65 örnek tespit edilmiştir. Bu örneklerin 35'i başlangıç, 21'i standart, 24'ü geliştirici, 3'ü örnek dışı ve 5'i de karşıt örnek türlerine ait olduğu belirlenmiştir. İkinci ders kitabında (DK2) ise 62 örnek tespit edilmiş olup bu örneklerin 27'si başlangıç, 9'u standart, 32'si geliştirici, 4'ü örnek dışı ve 4'ü karşıt örnek türlerine ait olduğu görülmüştür. Bu iki ders kitabında da uç örneklerin yer almadığı tespit edilmiştir. 9. sınıf düzeyi öğrencilerin fizik öğretimine giriş yaptığı düzeydir. Bu bakımdan başlangıç ve standart örneklerin sayısının fazla olması beklenen bir durumdur. Fizik öğretim programında yer alan diğer ünitelerdeki konularında, örnek türleri açısından incelenmesi ve okullarda kullanılması uygun görülen fizik ders kitaplarının bu açıdan karşılaştırılması tavsiye edilir.

Anahtar Kelimeler: Fizik ders kitabı, enerji ünitesi, örnek türleri.

Abstract: In this study, it is aimed to determine the example types used in the energy unit in the 9th grade physics textbook. Example types used in the energy unit were analyzed according to the classification developed by Alkan (2016) and consisting of startup, standard, improving, non-example, extreme and counter examples. The method of the study was document analysis and two textbooks that were approved by the Board of Education and Discipline for the physics lesson in the 2018-2019 academic year were examined. 65 examples were identified in the energy unit in the first textbook (TB1). It was determined that 35 of these examples belong to startup, 21 to standard, 24 to improving, 3 to non-example and 5 to counter example types. In the second textbook (TB2), 62 examples were identified and it was observed that 27 of these examples belong to the startup, 9 to standard, 32 to improving, 4 to the non-example and 4 to counter example types. It has been determined that there are no extreme examples in either of these two textbooks. The 9th grade is the level at which students enter physics teaching. In this respect, it is expected that the number of initial and standard examples to be high. It is recommended to examine the subjects of other units in the physics curriculum in terms of example types.

Keywords: Physics textbook, energy unit, example types.

Giriş

İnsanoğlu yazıyı bulduktan sonra keşfettiği ve öğrendiği yeni şeyleri unutmamak, muhafaza etmek, geliştirmek ve kendinden sonraki nesillere tecrübelerini ve bilgilerini aktarabilmek için yazı yazabileceği materyaller aramıştır. İlk çağlarda, taş ve madenlere daha sonra tahta ve killere, ipeklere, papirüslere ya da derilere yazmışlardır. Bilginin nesiller arasında aktarılmasında kullanılan en temel ve kalıcı araçlardan biri kitaplardır (Adıbelli, 2007). Özellikle ders kitaplarının, bilginin aktarılması sürecinde, öğrenmenin kontrol edilmesi açısından önemli bir materyal olduğu ifade edilebilir. Ders kitapları öğretim programlarının hedeflerini gösteren somut bir resim, sınıf içi öğretimde önemli bir öğretim aracı olması

*Bu çalışma, 1. Uluslararası Fen, Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi'nde (İzmir, 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

***Sorumlu yazar*, Dr., TED Mersin Koleji, Mersin-Türkiye, ORCID: 0000-0001-7659-7980, e-posta: ozgulkaya33@gmail.com

***Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6918-3832, e-posta: svlyalkn@gmail.com

(Yılmaz, Seçken ve Morgil, 1998) ve tüm okullar düzeyinde öğretmen ve öğrenciler arasında köprü işlevi görmesi bakımından önemli bir yere sahiptir (Alkan ve Güven, 2018). Özellikle öğretim programının takip edilmesinde ve öğretme sürecinde, öğretmen ve öğretim programı arasında bir arabulucu işlevi görür (Başer, 2012; Viholainen vd., 2015).

Ders kitaplarının öğretmen ve öğrencilere sağladığı birçok yarar vardır. Öğretmenler açısından, dersin hedefleri, öğretim yöntem ve teknikleri, ders içinde uygulanacak testler ve ödevler hakkında fikirler verir (Kavcar ve Erdem, 2017). Başka bir ifade ile ders kitapları özellikle deneyimsiz öğretmenlere neyi, ne zaman ve nerede yapabileceklerine dair yol gösterir (Dayak, 1998). Bu anlamda ders kitaplarının öğretmenler için bir pusula görevi gördüğü ifade edilebilir. Öğrencilerin ise kendi başlarına öğrenmelerine, öğrendiklerini tekrar etmelerine ve konular arasındaki ilişkileri görmelerine imkan sağlar (Kılıç ve Seven, 2002). Öğretmen ve öğrenciler için ders kitaplarının kullanılmasının temelde üç önemli nedeni vardır. Bunlar ders kitaplarının öğretim programının bir yansıması olması, öğretim materyali olarak kullanılması ve programa göre içeriğin izlenmesiyle birlikte çalışma ve ödevlendirme kolaylığına sahip olmasıdır (Taş, 2007). Ders kitaplarının kullanım amaçlarına göre kitapların hazırlanmasında öğretim programına bağlı kalınmasının yanı sıra görsellik, içerik, fiziksel yapı, dil ve anlatım gibi tüm özelliklerin de göz önünde bulundurulmasının önemli olduğu görülmektedir (Kavcar, 2012). Öğrencilerin işlenen konuları kendi kendilerine, doğru ve sıralı bir şekilde öğrenmelerini sağlayan (Duman vd., 2001) ders kitaplarında, verilen bilgiler öğrencilerin zihinsel gelişimine uyum sağlamalı ve konular somuttan soyuttan, basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru sunulmalıdır (Dayak, 1998; Esirgemez, 1995; Gün, 2009; Sadoski, 2001). Özellikle öğrencilerin öğrenme, öğretmenlerin de ders içi uygulama aracı olan ders kitaplarında içerik açısından konuların sunumu, etkinliklerin uygunluğu (öğrenci seviyesi ve konuya) ve kullanılan örneklerin çeşitliliği kavramların daha iyi anlaşılması açısından önemlidir.

Örnek vermek, etkili bilim öğretiminin merkezinde yer alan bir uygulamadır (Oliveira ve Brown, 2016). Fizik dersi, fen bilimleri dersleri arasında konuları itibariyle anlaşılması ve anlatılması zor olan derslerden biridir (Bozkurt ve Sarıkoç, 2008). Konuların daha anlamlı öğretilmesi için öğrenme ortamlarında öğrencilerin önbilgilerinin dikkate alındığı, günlük yaşamdan aktarımların yapıldığı, kavramlar arası geçişin anlamlı olduğu, kavramlar ve olaylar arası ilişkilerin vurgulandığı (Ayvacı ve Devenci, 2013) örnek ve örnek çeşitlerinin sunulmasının fizik dersinin öğrenilmesinde önemli olduğu düşünülmektedir. Örnek, kavramlara ait tanımlarla birlikte kavramlara ait olmayan durumların da açıklanması, kuralların veya ilkelerin anlamlarının açıklanmasında ve bu durumlara ait prosedürlerin uygulanma biçimlerinin ifade edilmesinde kullanılan özel durumlardır (Alkan, 2016). Örnekler, kişilerin sosyal deneyimlerini etkileyebilir ve üzerlerinde kalıcı bilişsel ve duygusal etkiler yaratabilir (Oliveira ve Brown, 2016). Örnekler, zihnimizdeki soyut kavramları somut bir yapıya dönüştürerek bu kavramların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur (Gökbulut, 2010). Bunun yanı sıra tanımların ve kuralların anlaşılmasında, matematiksel ifadelerin sınıflandırılmasında ve benzerlik gösteren durumların ilişkilendirilmesinde önemli bir rol oynayarak kavrama ait bilgilerin daha anlamlı olmasına yardımcı olur (Watson ve Mason, 2002). Bununla birlikte örnekler, kavrama ait olmayan durumları da ortaya koyarak oluşabilecek kavram yanlışlarını engelleyebilir (Alkan, 2016). Örnek türleri ile zenginleştirilmemiş bir ortamda kavramların anlaşılması zor olabileceği gibi tek bir örnek çeşidinin de her zaman kavrama ait bütün anlam ve özellikleri ifade etmesi güçtür (Alkan, 2016; Alkan, Güven ve Yılmaz, 2017; Alkan ve Güven, 2018). Mesela, enerji ünitesinde yer alan kavramlar içerisinde sadece iş kavramına ilişkin verilmiş bir örneğin, enerji kavramının tüm özelliklerini taşıdığı söylenemez. Bu örnek enerji kavramının anlaşılmasında önemli bir rol oynayacağı gibi o kavramı tamamen temsil edemez. Bu bağlamda örnekler, kullanım amaçlarına ve yerlerine göre değişiklik göstermektedirler. Bu doğrultuda çeşitli araştırmacılar tarafından farklı örnek sınıflandırmaları yapılmıştır (Alkan, 2016; Bills, Mason, Watson ve Zaslavsky, 2006; Michener, 1978; Polya 1981, akt. Watson ve Mason, 2005). Bu araştırmacıardan Alkan (2016), örnekleri başlangıç, standart, geliştirici, uç, örnek dışı ve karşıt

örnekler olarak sınıflandırmıştır. Başlangıç örnekleri bir konuya başlarken öğrencilerin dikkatini çeken, eski konularla bağlantı kuran ve konu için gerekli olan bilgileri içeren örneklerdir. Standart örnekler konuda geçen tanımların, kuralların ve işlemsel süreçlerin ifade edildiği öncül örneklerdir. Standart örneklerle öğrencilere sunulan tanımların farklı durumlara uygulanması geliştirici örneklerle sağlanmaktadır. Geliştirici örneklerle birlikte kavramın sınırları daha fazla genişletilebilir ve kavramlar arası ilişkiler sağlanabilir. Bununla birlikte öğrencilerin düşünme ve akıl yürütme becerileri geliştirilebilir. Uç örnekler kavramların istisnai durumlarını ortaya koymaktadır. Kavrama ait istisnai durumlar ortaya konularak öğrencide kavramın sınırları belirgin hale getirilmeye çalışılır. Örnek dışı örnekler tanıma ya da verilen kurala ait olmayan durumları ifade etmek için kullanılırken, öğrencilerin yanlış genellemeler yapmalarını engellemek için de karşıt örnekler kullanılmalıdır.

Ders kitaplarının görsel tasarımı, eğitsel özellikleri, dil ve anlatımı açısından istenilen uygunlukta olması, birçok dersin eğitiminde olduğu gibi fizik dersinin eğitiminde de öğretmen, öğrenci ve eğitim teknolojileri açısından öğretim-öğrenmedeki başarıyı etkileyen faktörlerdendir (Adıbelli, 2007). Ayrıca öğretmenlerin ve öğrencilerin büyük bir kısmının öğretim-öğrenme ortamının gerçekleştiği zaman diliminin çoğunda ders kitaplarından yararlandıkları bilinmektedir (Karamustafaoğlu, Yaman ve Karamustafaoğlu, 2005). Birçok araştırmacı fizik ders kitaplarını içerdiği deney türleri, etkinlikler, bilimsel süreç becerileri, öğretim programı kazanımlarına uygunluğu açısından değerlendirmiştir. (Aktamış, Feyzioğlu, Özenoğlu-Kiremit ve Delioğlu, 2010; Çepni, Ayvacı, Şenel-Çoruhlu ve Yamak, 2014; Eke, 2013; Senem ve Eryılmaz, 2015). Bununla birlikte fizik ders kitaplarında yer alan örneklerin ve örnek türlerinin var olan değerlendirmeler içinde yer almadığı görülmüştür. Öğrencilerin derslerde başarısız olmalarının nedenleri arasında ders kitaplarında kullanılan ifadelerin anlaşılabilir olmaması, günlük hayatla ilişkilendirilmemesi ve kullanılan örneklerin karmaşık olması yer almaktadır (Göze, 1999; Işık, 2003; Işık, 2008; Özgen, 1993). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), Talim ve Terbiye Başkanlığının (TTKB) 28 Mart 2018 tarih ve 6410086 sayılı kararı ile birlikte Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği (9/1b; 9/1ç; 10/1b; 10/1ç) öğrencilere davranış, bilgi ve beceri kazandırılırken onların sınıf düzeylerine uygun kavram ve örneklerden yararlanması gerektiğini belirtmektedir. Bu bakımdan ders kitaplarında yer alan örnek türleri açısından ders kitaplarının değerlendirilmesi, öğrencilerin örnekler aracılığıyla konuları öğrenmesi ve öğretmenlerin de konuların öğretimi esnasında kullanacakları örnek ve örnek türleri açısından iyi bir yol gösterici olması bakımından önemli görülmektedir. Bunun yanı sıra ders kitaplarında kullanılan örnek türlerinin incelenmesinin örneklerin çeşitliliği ve öğretimdeki gücüne ilişkin ders kitabı yazarlarına yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğretim programları doğrultusunda geliştirilen ders kitaplarının eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi ve öğrencilerin anlamlı öğrenmesine katkı sağlayacak biçimde tasarlanması gerekmektedir. Bu durumlara bağlı olarak ders kitaplarında yer alan, anlamlı öğrenme ve öğretmeyi sağlayacak olan en temel araçlardan biri olan örnek ve örnek türlerinin incelenmesi de önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Bu anlamda ders kitaplarındaki örnek türlerinin belirlenmesi ve bu bağlamda ortaya çıkan noksanlıkların düzeltilmesi önemli görülmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu çalışma ile 9. sınıf fizik ders kitaplarında enerji ünitesinde yer alan örnek türlerinin kazanımlar doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır. Enerji, tüm bilimlere kapsayan birleştirici bir kavram olmakla birlikte, çevre ve yakıtların kullanımı gibi sosyal alanlarda temel öneme sahip olma özelliğini de taşımaktadır. Çocuklar enerji kavramıyla günlük hayatlarında küçük yaşta karşılaşır ve bu kavramla ilgili ön bilgiler edinirler. Okulda ise fiziksel olarak enerji korunumu ile karşı karşıya kalırlar (Frankowicz vd., 2008). Lise düzeyinde 9. sınıftan itibaren derslerin içeriğinde yer alan enerji kavramı üniversitede ve günlük hayatta da öğrencilerin karşısına çıkmaktadır. Bu bakımdan öğrencilerin enerji kavramını doğru bir şekilde yapılandırmaları oldukça önemli görülmüştür (Madanoğlu, 2015). Ayrıca öğrencilerin enerji ünitesindeki kavramlara ilişkin karmaşa yaşamaları (Aydın ve Balım, 2005; Aydoğmuş, 2008; Ayvacı ve Devicioğlu, 2009; Ergin, 2011; Erduran Avcı, Kara ve Karaca, 2012; Kurnaz, 2011)

ve enerjiye ilişkin kavramların ileride yer alan üniteler için ön bilgi niteliğinde olması (Madanoğlu, 2015) bakımından enerji ünitesindeki örneklerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Doküman olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 9. sınıf fizik ders kitabı olarak okullarda okutulması uygun görülen iki ders kitabı incelenmiştir. Bu anlamda çalışmada karşılaştırılan kitaplar, birinci ders kitabı (MEB, 2018a) DK1 olarak kodlanırken ikinci ders kitabı (MEB, 2018b) DK2 şeklinde kodlanmıştır. Bu çalışma, bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerde bulunulmadan hazırlanmıştır.

Verilerin analizi

Dokuzuncu sınıf fizik ders kitaplarında enerji ünitesinde yer alan örneklerin türlerinin belirlenmesinde Alkan (2016) tarafından geliştirilen örnek türlerine ait sınıflandırma kullanılmıştır. Alkan (2016) örnekleri başlangıç, standart, geliştirici, örnek dışı, uç ve karşıt örnekler olmak üzere altı farklı kategoriye ayırmıştır. Bu kategorilere ilişkin açıklamalar Alkan ve Güven (2018) tarafından bir tablo şeklinde sunulmuştur (bkz. Tablo 1). Tablo 1'in kullanımı için araştırmacılardan gerekli izin ve onay alınmıştır. Çalışmada verilerin analizi için tercih edilen bu sınıflandırma, diğer araştırmacılar (Bills, Mason, Watson ve Zaslavsky, 2006; Michener, 1978; Polya 1981, akt. Watson ve Mason, 2005) tarafından geliştirilen sınıflandırmalar ile kıyaslanarak oluşturulması ve bu sınıflandırmanın kapsamının geniş olması ve her bir örnek türünün tespit edilmesi adına belirli özelliklerinin açıklaması nedeni ile tercih edilmiştir.

Tablo 1

Örnek Kategorileri, Kodlar ve Kullanım Amaçları (Alkan ve Güven, 2018, s.150)

Örnek Kategorileri	Örneklere Ait Kodlar
Başlangıç örnekleri	Konuya öğrencilerin dikkatini çekme ve hatırlatma (B1)
	Tanım için alt yapı oluşturma (B2)
	Konular arası ilişkiyi sağlayarak konuya giriş yapma (B3)
Standart Örnekler	Tanımı yansıtma (S1)
	Kuralı yansıtma (S2)
	Bir prosedürün nasıl uygulandığını gösterme (S3)
Geliştirici Örnekler	Tanımın standart örneklerinin öğrencilerde oluşan muhtemel algıyı genişletmeye çalışma (G1)
	Kuralı yansıtan standart örneklerin dışında bu kuralın başka durumlarla ilişkisini gösterme (G2)
	Konular arası ilişkiyi sağlayarak kavramın sınırlarını genişletme (G3)
Uç Örnekler	Kavramlara ait istisna durumları gösterme (U1)
Örnek Dışı Örnekler	Tanıma ait olmayan durumu gösterme (ÖD1)
	Kurala ait olmayan durumu gösterme (ÖD2)
Karşıt Örnek	Öğrencilerin yanlış genellemelere ulaşmalarını engelleme (K1)

Bu çalışmada ders kitaplarında kullanılan örnek türleri enerji ünitesine ait her bir kazanım için tek tek incelenmiştir. Bu doğrultuda ders kitabında bu üniteye ait kazanımlar Tablo 2'de sunulmuştur. Enerji ünitesinde yer alan örnekler; örnek ve örnek türleri hakkında gerekli bilgiye sahip iki farklı araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Farklı araştırmacıların kodlamaları ile kıyaslanmıştır. Kodlamaların güvenilirlik hesaplamasında Miles ve Huberman'ın (1994) tavsiye ettiği güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre çalışmanın güvenilirlik yüzdesi 0,82 bulunmuştur. Araştırmacıların farklı sınıflandırmalar yaptığı örnek türlerinde ise örneklerin konunun hangi kısmında ve hangi kazanım altında verildiği dikkate alınarak yeniden kodlama

yapılmıştır. Örneğin, 9.4.3.1 kazanımında DK1’de yer alan bir örneğe ilişkin araştırmacılar farklı kodlamalar yapmıştır. “*Bir kemeç ustası, kemeç yayını hareket ettirerek ona bir kinetik enerji kazandırır. Ustanın yayı kemeç tellerine sürtmesi sırasında (Görsel 4.3.2) ses açığa çıkar. Sürtünme nedeniyle kemeç telleri ve yay ısınır. Bu sırada enerjinin büyük çoğunluğu ses enerjisine dönüşür.*” örneği kinetik enerjinin tanıtımının hemen sonrasında verilen bir örnek olsaydı tanımın bir standart örneği olabilirdi. Ancak enerjinin bir biçimden diğer biçimine dönüşümünde toplam enerjinin korunduğunun vurgulandığı kazanıma giriş yapmak için dikkat çekici bir örnek olarak kullanılmıştır. Bu bakımdan her iki araştırmacı da ilgili örneğin başlangıç örnek türünü temsil ettiği konusunda hemfikir olmuşlardır. Kıyaslamada uyuşmayan diğer bütün kodlamalarda da benzer bir yol izlenmiştir.

Tablo 2

Enerji Ünitesine İlişkin Kazanımlar

Kazanım No	Kazanım
9.4.1.1.	İş, enerji ve güç kavramlarını birbirleriyle ilişkilendirir.
9.4.1.2.	Mekanik iş ve mekanik güç ile ilgili hesaplamalar yapar.
9.4.2.1.	Öteleme kinetik enerjisi, yer çekimi potansiyel enerjisi ve esneklik potansiyel enerjisinin bağlı olduğu değişkenleri analiz eder.
9.4.3.1.	Enerjinin bir biçimden diğer bir biçime (mekanik, ısı, ışık, ses gibi) dönüşümünde toplam enerjinin korunduğu çıkarımını yapar.
9.4.3.2.	Canlıların besinlerden kazandıkları enerji ile günlük aktiviteler için harcadıkları enerjiyi karşılaştırır.
9.4.4.1.	Verim kavramını açıklar.
9.4.4.2.	Örnek bir sistem veya tasarımın verimini artıracak öneriler geliştirir.
9.4.5.1.	Yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarını avantaj ve dezavantajları açısından değerlendirir.

Bulgular

Fizik ders kitaplarında kullanılan örneklere ilişkin sınıflandırmaların frekans değerleri iki ayrı tablo şeklinde sunulmuştur. Tablo 3’te DK1’e, Tablo 4’te ise DK2’ye ilişkin frekans değerleri yer almaktadır. Tablo 3’e göre DK1’de toplamda 65 örnek incelenmiştir. İncelenen bu örneklerin bazılarının birkaç örnek türünü ve bazılarının alt maddelerinde sunulan örneklerin farklı örnek türlerini içerdiği görülmüştür. Bu nedenle tabloda örnek türlerinin toplamı 88 olarak görülmektedir. Bu örneklerin 35’i başlangıç, 21’i standart, 24’ü geliştirici, 3’ü örnek dışı ve 5’i karşıt örnek olarak sınıflandırılmıştır. Üç örnek olarak nitelendirilebilecek bir örneğe rastlanılmamıştır.

Örnek türleri kazanımlar bakımından değerlendirildiğinde her kazanıma ilişkin farklı sayı ve türde örneklere yer verildiği görülmektedir. Bazı kazanımlarda ise bazı örnek türlerine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir. Başlangıç örneklerinden 12’si B1, 15’i B2 ve 8’i B3 kodları altında yer almaktadır. Birinci ders kitabında 9.4.4.2 kazanımı dışında bütün kazanımlar için başlangıç örneklerine yer verilmiştir. Standart örneklerden 8’i S1 5’i S2 ve 8’i S3 kodları ile tanımlanmıştır. 9.4.4.3 ve 9.4.4.2 kazanımlarına ilişkin standart örneklere yer verilmemiştir. Geliştirici örneklerden 4’ünü G1, 2’sini G2 ve 18’ini G3 kodlu örnekler oluşturmaktadır. 9.4.3.2 ve 9.4.4.1 kazanımlarına ilişkin geliştirici örneklere yer verilmediği belirlenmiştir. Örnek dışı örneklerden ikisinin ÖD1, 1’inin ise ÖD2 kodlu örneklerden oluştuğu belirlenmiştir. 9.4.1.1. ve 9.4.1.2. kazanımlarına ilişkin örneklerde örnek dışı örneklere yer verildiği belirlenmiştir. Karşıt örnek olarak kodlanan 5 örneğin ise 9.4.1.2., 9.4.3.1. ve 9.4.4.2 kazanımlarına ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3

DK1'de Yer Alan Örneklerin Sınıflandırılması

Kazanım	Örnek Sayısı	Örnek Türleri												
		Başlangıç			Standart			Geliştirici			Uç	Örnek Dışı		Karşıt
		B1	B2	B3	S1	S2	S3	G1	G2	G3	U1	ÖD1	ÖD2	K1
9.4.1.1.	11	1	-	-	1	3	4		1	-	-	1	1	-
9.4.1.2.	9	-	2	2	-	-	2	2	-	5	-	1	-	2
9.4.2.1.	15	3	5	1	2	1	1	2	1	2	-	-	-	-
9.4.3.1.	9	4	3	4	2	-	1	-	-	3	-	-	-	1
9.4.3.2.	3	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9.4.4.1.	2	1	-	-		1	-	-	-	-	-	-	-	-
9.4.4.2.	3	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2
9.4.5.1.	13	1	3	1	3	-	-	-	-	7	-	-	-	-
Toplam	65	12	15	8	8	5	8	4	2	18	0	2	1	5
Örnek Sayısı		35			21			24				3		

Tablo 4'e göre DK2'de toplamda 62 örnek incelenmiştir. İncelenen bu örneklerin bazılarının birkaç örnek türünü ve bazılarının alt maddelerinde sunulan örneklerin farklı örnek türlerini içerdiği görülmüştür. Bu nedenle tabloda örnek türlerinin toplamı 76 olarak görülmektedir. Bu örneklerin 27'si başlangıç, 9'u standart, 32'si geliştirici, 4'ü örnek dışı ve 4'ü karşıt örnek olarak sınıflandırılmıştır. Uç örnek olarak nitelendirilebilecek bir örneğe rastlanılmamıştır. Örnek türleri kazanımlar bakımından değerlendirildiğinde her kazanıma ilişkin farklı sayı ve türde örneklere yer verildiği, bazı kazanımlarda ise bazı örnek türlerine ise hiç yer verilmediği belirlenmiştir.

Tablo 4

DK2'de Yer Alan Örneklerin Sınıflandırılması


Kazanım	Örnek Sayısı	Örnek Türleri												
		Başlangıç			Standart			Geliştirici			Uç	Örnek Dışı		Karşıt
		B1	B2	B3	S1	S2	S3	G1	G2	G3	U1	ÖD1	ÖD2	K1
9.4.1.1.	9	2	1	1	-	1	1	-	-	-	-	3	1	-
9.4.1.2.	2	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
9.4.2.1.	10	2	4	3	-	-	3	-	-	4	-	-	-	-
9.4.3.1.	11	1	1	1	1	-	-	1	-	7	-	-	-	1
9.4.3.2.	5	-	1	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-
9.4.4.1.	4	1	1	1	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-
9.4.4.2.	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
9.4.5.1.	18	1	3	1	1	-	-	2	-	15	-	-	-	-
Toplam	62	7	11	9	2	1	6	3	0	29	0	3	1	4
Örnek Sayısı		27			9			32				4		

Başlangıç örneklerinden 7'si B1, 11'i B2 ve 9'u B3 kodları altında yer almaktadır. 9.4.1.2. ve 9.4.4.1. kazanımları dışında bütün kazanımlar için başlangıç örneklerine yer verilmiştir. Standart örneklerden 2'i S1, 1'i S2 ve 6'sı S3 kodları ile tanımlanmıştır. 9.4.1.2. ve 9.4.4.1. kazanımları dışında bütün kazanımlar için başlangıç örneklerine yer verilmiştir. Geliştirici örneklerden 3'ünü G1 ve 29'unu G3 kodlu örnekler oluşturmaktadır. 9.4.1.1., 9.4.3.2., 9.4.4.1. ve 9.4.4.2. kazanımlarına ilişkin geliştirici örneklere yer verilmediği belirlenmiştir. Örnek dışı örneklerden 3'ünün ÖD1, 1'inin ise ÖD2 kodlu örneklerden oluştuğu belirlenmiştir. Sadece 9.4.1.1. kazanımına ilişkin örneklerde örnek dışı örneklere yer verildiği belirlenmiştir. Karşıt örnek olarak kodlanan 4 örneğin ise 9.4.3.1. ve 9.4.5.1. kazanımlarına ait olduğu belirlenmiştir. Her iki kitapta kullanılan başlangıç örneklerine ilişkin alıntılar, örneklerin buldukları sayfa numaraları ve kitaplarda enerji ünitesinde yer alan toplam başlangıç örnek sayıları Tablo 5'te verilmiştir. Tablo 5'e göre DK1'de kullanılan başlangıç örneği sayısı 35, DK2'de kullanılan

başlangıç örneği sayısı ise 27'dir. DK1'de yer alan örnek, yer çekimi potansiyel enerjisini tanımlamak, bu kavrama giriş yapmak için alt yapı oluşturmaya çalışan bir dizi başlangıç örneğini içermektedir. DK2'de yer alan başlangıç örneğinde ise kütle çekim potansiyel enerjisi kavramını tanımlamak için alt yapı oluşturma ve kavramı iş kavramı ile ilişkilendirme yer almaktadır.

Tablo 5

Fizik Ders Kitaplarında Kullanılan Başlangıç Örneklerinden Alıntılar

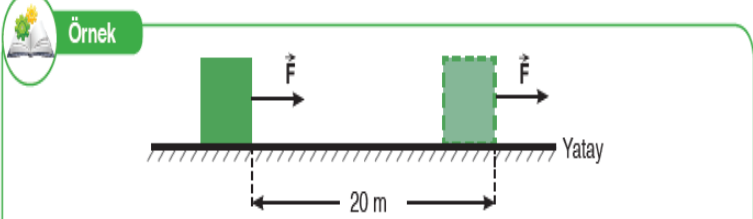
Ders Kitabı	Sayfa No	Örnek	Örnek Sayısı
DK1 (MEB, 2018a)	178	<p>İçinde defter, kitap ve kalemlerin bulunduğu okul çantası yukarı kaldırıldığında çanta üzerinde iş yapılır (Şekil 4.2.1). Omuzda asılı olan çantanın sapı koptuğunda, yerde duran bir teneke kutunun üzerine düşerse teneke kutuyu ezer ve kutu üzerinde iş yapar (Şekil 4.2.1).</p>  <p>Şekil 4.2.1: Yukarı kaldırılan çantanın teneke kutu üzerine düşmesi</p> <p>Yüksekten kuma bırakılan top, düştüğü yerde bir çukur oluşturur. Top, kum taneciklerini hareket ettirdiğine göre kum tanecikleri üzerinde bir iş yapmıştır yani topun bir enerjisi vardır.</p> <p>Çantanın ve topun yukarı kaldırılması sırasında bu cisimler üzerinde iş yapılır ve yapılan iş kadar cisme enerji aktarılır. Cisim artık bulunduğu konumda bir enerjiye sahip olur. Cisimlerin buldukları konumdan dolayı sahip oldukları bu enerjiye yer çekimi potansiyel enerjisi denir.</p>	35
DK2 (MEB, 2018b)	159	<p>Dünya ve Dünya'daki cisimler de birbirine kuvvet uygulayan sistem olarak potansiyel enerjiye sahiptir. Örneğin Görsel 4.11'de yerden belirli bir yükseklikten atlayan paraşütçü için kütle çekim kuvveti (ağırlık) yere kadar yol boyunca iş yapar. Ağırlığın bu yolda yaptığı iş miktarı kişinin ilk konumunda iken yere göre sahip olduğu enerji miktarı kadar olmalıdır. Bu enerjiye kütle çekim potansiyel enerjisi denir.</p>	27

Her iki kitapta yer alan standart örneklere ilişkin alıntılar, örneklerin buldukları sayfa numaraları ve kitaplarda enerji ünitesinde yer alan toplam standart örnek sayılarına ait bilgiler aşağıdaki Tablo 6'da verilmiştir. Tablo 6'ya göre DK1'de kullanılan standart örnek sayısı 21, DK2'de kullanılan standart örnek sayısı ise 9'dur. DK1'de yer alan örnek, iş yapabilme koşulları içerisinde yer alan 'kuvvet uygulanan cismin kuvvet doğrultusunda yer değiştirmesi gerekir' kuralını yansıtmak için verilmiş bir standart örnektir. DK2'de yer alan örnekte ise bir cismin üzerinde yapılan işin hesaplanması sürecinin nasıl gerçekleştiğini gösteren bir standart örneğe yer verilmiştir.

Tablo 6

Fizik Ders Kitaplarında Kullanılan Standart Örneklerinden Alıntılar

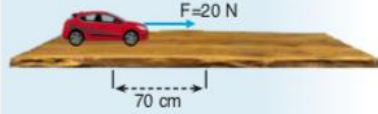

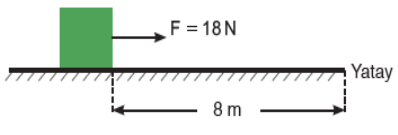
Ders Kitabı	Sayfa No	Örnek	Örnek Sayısı
DK1 (MEB, 2018a)	165	<p>Örneğin, Şekil 4.1.1'deki gibi masaya bir F kuvveti uygulandığında masa hareket ederse kuvvet, masa üzerinde iş yapmış olur.</p>  <p>Şekil 4.1.1: Yatay zemindeki masanın itilmesi</p>	21

DK2 (MEB, 2018b)	153	<p>Örnek</p>  <p>Şekildeki sürtünmesiz yatay düzlemde yola paralel sabit F büyüklüğündeki kuvvetle 20 m çekilen cisim üzerine bu yolda yapılan iş miktarı 800 J'dür.</p> <p>Buna göre F kuvvetinin büyüklüğünün kaç N olduğunu bulunuz.</p> <p>Çözüm</p> <p>Cisim üzerine yapılan iş miktarı bilindiğine göre</p> $W = \vec{F} \cdot \Delta x \text{ eşitliğinden}$ $800 = \vec{F} \cdot 20 \text{ ise } F = 40 \text{ N bulunur.}$	12
---------------------	-----	--	----

Her iki kitapta kullanılan geliştirici örneklere ilişkin alıntılar, örneklerin buldukları sayfa numaraları ve kitaplarda enerji ünitesinde yer alan toplam geliştirici örnek sayıları Tablo 7'de yer almaktadır. Tablo 7'ye göre DK1'de kullanılan geliştirici örnek sayısı 24, DK2'de kullanılan geliştirici örnek sayısı ise 32'dir. DK1'de yer alan örneğin 'a' seçeneğinde iş hesaplaması yaparken birim çevirmeye de yer vermiştir. Öğrencilerde 'birim her zaman metre olarak verilir' şeklinde oluşabilecek bir algıyı geliştirmeye yönelik bir geliştirici örnek olarak değerlendirilmiştir. DK2'de yer alan örnekte ise iş hesaplama sürecinde kuvvet olarak sürtünme kuvveti de eklenmiştir. 'Bir cisme birden fazla kuvvet etki ettiğinde' cismin üzerine yapılan net iş hesabının nasıl gerçekleştirileceğini gösteren geliştirici bir örnektir.

Tablo 7


Fizik Ders Kitaplarında Kullanılan Geliştirici Örneklerinden Alıntılar

Ders Kitabı	Sayfa No	Örnek	Örnek Sayısı
DK1 (MEB, 2018a)	171	<p>ÖRNEK SORU</p> <p>Oyuncak araba sürtünme kuvvetinin sabit ve 4 N şiddetinde olduğu masa üzerinde şekildeki gibi yatay yola paralel 20 N'lık kuvvetin etkisi altında 70 cm yer değiştiriyor.</p>  <p>Buna göre; a) 20 N'lık kuvvetin, b) Sürtünme kuvvetinin, c) Net kuvvetin yaptığı iş kaç J'dür?</p> <p>ÇÖZÜM</p> <p>Oyuncak arabaya etki eden +x eksenini yönündeki kuvvet ve -x yönündeki sürtünme kuvveti şekildeki gibidir.</p>  <p>Buna göre, a) 70 cm = 0,7 m $W_s = \vec{F} \cdot \Delta \vec{x}$ $W_s = 20 \cdot 0,7$ $W_s = 14 \text{ joule}$ b) $W_s = \vec{f}_s \cdot \Delta \vec{x}$ $W_s = -4 \cdot 0,7$ $W_s = -2,8 \text{ joule}$ c) $W_{\text{net}} = (\vec{F} + \vec{f}_s) \cdot \Delta \vec{x}$ $W_{\text{net}} = (20 - 4) \cdot 0,7$ $W_{\text{net}} = 11,2 \text{ joule olur.}$</p>	24
DK2 (MEB, 2018b)	154	<p>Örnek</p>  <p>Şekildeki 2 kg kütleli cisim, yola paralel 18 N'lık sabit kuvvetle çekilmektedir. Cisme etkiyen sürtünme kuvveti 10 N olduğuna göre bu yolda cisim üzerine yapılan net iş miktarının kaç J olduğunu bulunuz.</p> <p>Çözüm</p> <p>Bu durumda cisme etkiyen 18 N'lık kuvvet, pozitif iş yaparken hareket yönüne ters yönde etkiyen sürtünme kuvveti aynı yolda negatif iş yapacaktır.</p> <p>Net iş miktarı, $W_{\text{net}} = (F - F_s) \cdot \Delta x$ $W_{\text{net}} = (18 - 10) \cdot 8$ $W_{\text{net}} = 8 \cdot 8$ $W_{\text{net}} = 64 \text{ J bulunur.}$</p>	30

Her iki kitapta kullanılan örnek dışı örneklere ilişkin alıntılar, örneklerin buldukları sayfa numaraları ve kitaplarda enerji ünitesinde yer alan toplam örnek dışı örnek sayıları Tablo 8'de yer almaktadır. Tablo 8'e göre DK1'de kullanılan örnek dışı örnek sayısı 3, DK2'de kullanılan örnek dışı örnek sayısı ise 4'tür. DK1'de yer alan iş yapabilme koşulları içerisinde yer alan 'kuvvet uygulanan cismin kuvvet doğrultusunda yer değiştirmesi gerekir' kuralını sağlamayan bir örnek dışı örneğe yer verilmiştir. DK2'de yer alan örnekte de benzer şekilde iş yapma koşullarına uymayan bir durumu anlatmak için örnek dışı örneğe yer verilmiştir.

Tablo 8

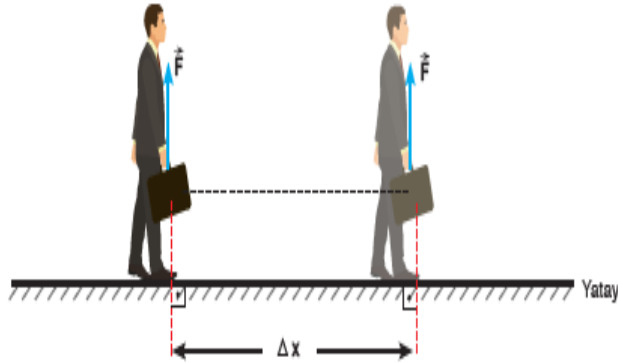
Fizik Ders Kitaplarında Kullanılan Örnek Dışı Örneklerinden Alıntılar

Ders Kitabı	Sayfa No	Örnek	Örnek Sayısı
DK1 (MEB, 2018a)	165	<p>Omuza yerleştirilen bir kutuyla düz bir zeminde yürürken iş yapılmaz (Görsel 4.1.2). Çünkü kuvvet yukarı yönde, yer değiştirme ise yatay düzlemde ileri yöndedir. Kuvvet ve yer değiştirme birbirine diktir.</p>  <p>Görsel 4.1.2: Omuzda yük taşıma</p>	3

Aynı durum yol boyunca elindeki çantayı taşıyan Şekil 4.4'teki kişi için de geçerlidir. Cismin ağırlığını dengelemek için uygulanan \vec{F} kuvveti Δx yolunu aldırın kuvvet olmadığından iş yapmaz.

DK2
(MEB, 2018b)

150



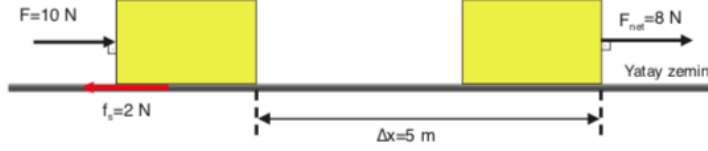
4

Şekil 4.4: Kişi elindeki çantayı taşıırken yola dik uygulanmış F kuvveti iş yapmaz.

Örnek olması bakımından her iki kitapta kullanılan karşıt örneklere ilişkin alıntılar, örneklerin buldukları sayfa numaraları ve kitaplarda enerji ünitesinde yer alan toplam karşıt örnek sayılarına ait bilgiler Tablo 9'da yer almaktadır. Tablo 9'a göre DK1'de kullanılan karşıt örnek sayısı 5, DK2'de kullanılan geliştirici örnek sayısı ise 4'tür. DK1'de yer alan örnek öğrencilerin 'yapılan işin her zaman pozitif olabileceğine' ilişkin yanlış genellemelere ulaşmalarını engellemede kullanılmış bir karşıt örnektir. DK2'de yer alan örnekte ise 'enerjinin tamamının istenilen işe dönüştürülebileceği' genellemesine ulaşmalarını engellemede kullanılmış bir karşıt örnektir.

Tablo 9

Fizik Ders Kitaplarında Kullanılan Karşıt Örneklerinden Alıntılar

Ders Kitabı	Sayfa No	Örnek	Örnek Sayısı
DK1 (MEB, 2018a)	170-171	 <p>Şekil 4.1.7: Sürtüneli zeminde yer değiştirme yapan cisim</p> <p>Sürtüneli yatay zeminde durmakta olan cisme Şekil 4.1.7'deki gibi 10 N şiddetindeki F kuvveti uygulandığında cisim 5 m yer değiştirme yapıyorsa kuvvetin cisim üzerinde yaptığı iş iki yoldan hesaplanır.</p> <p>1. yol: F kuvvetinin yaptığı iş W_F olmak üzere</p> $W_F = \vec{F} \cdot \vec{\Delta x}$ $W_F = 10 \cdot 5 = 50 \text{ J}$ <p>olar. Cismi hareket ettiren kuvvetin yaptığı iş pozitifdir. Cisme yol boyunca etki eden 2 N şiddetindeki sabit sürtünme kuvveti de iş yapar ama yaptığı iş negatiftir. Sürtünme kuvveti \vec{f}_s ve sürtünme kuvvetinin yaptığı iş W_{f_s} olmak üzere sürtünme kuvvetinin yaptığı iş</p> $W_{f_s} = \vec{f}_s \cdot \vec{\Delta x}$ $W_{f_s} = (-2) \cdot 5 = -10 \text{ J}$ <p>şeklinde dir. Bu durumda cisim üzerinde yapılan net iş</p> $W_{net} = W_F + W_{f_s}$ $W_{net} = 50 + (-10) = 40 \text{ J}$ <p>olarak bulunur. Görüleceği üzere sürtünme kuvvetinin varlığı, cisim üzerinde yapılan net işi azaltmaktadır.</p>	5
DK2 (MEB, 2018b)	168	<p>Sürtünme kuvvetine karşı yapılan iş, sürtüneli yüzeylerin ısınmasına neden olur. Harcanan enerjinin tamamı sürtünmeden dolayı bizim arzuladığımız işe dönüştürülemez. Hareket eden bir otomobilin motor aksamının ve tekerleklerinin ısınmasının nedeni sürtünmedir. Sürtünme, enerji kaybına neden olmaktadır. Bu nedenle sürtünmeyi azaltarak enerjini daha az kullanmanın yolları araştırılmaktadır.</p>	4

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ders kitaplarında kullanılan örnekler enerji ünitesindeki tüm kazanımlar için tek tek tartışılmış ve sonuçlandırılmıştır. 9.4.1.1. kazanımı; enerji ünitesine giriş yapılan, ünite ile ilgili temel kavramların bulunduğu iş, güç ve enerji kavramlarının tanıtıldığı bir kazanımdır. Öğrencilerin bu kazanım doğrultusunda iş, güç ve enerji kavramlarının günlük hayattaki yerleri ile ilgili temel bilgilere sahip olmaları istenmektedir (MEB, 2018). Öğretim programının amaçları incelendiğinde öğrencilerin 9. ve 10. sınıfta matematiksel işlemlerden ziyade, çevresinde gördüğü olayları fizik kuralları doğrultusunda açıklayarak, fizik dersinin yaşamın bir parçası olduğunu görmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Bu beklenti doğrultusunda kullanılan örneklerin kavramla ilgili günlük yaşamdan kesitler içermesi gerekmektedir. Dolayısıyla ders kitaplarında bu anlamda başlangıç örneklerine yer verilmesinin ve sayısının yeterli düzeyde olmasının öğretim programındaki beklentiye daha iyi karşılayacağı düşünülmektedir. Kitaplar bu düşünce doğrultusunda incelendiğinde; DK1 beklentiye karşılayamamıştır ancak bu kazanıma ait ders kitabında örnek dışı örneklerin yer aldığı görülmüştür. Bu örnek türünün kullanım amacı göz önüne alındığında; iş kavramının, 'iş olmayan durumların betimlenmesi' ile açıklanması buradaki başlangıç örnek sayısının az olmasından kaynaklanan eksikliği kapatabileceği düşünülmüştür. Alkan (2016), örnek dışı örneklerin kullanım yeri ile ilgili bir sınırlama olmadığını, bu tip örneklerin konunun başında da kullanılabileceğini ifade etmiştir.

9.4.1.1. kazanımında belirli kavramların tanımlarına yer verildiği için standart örnek sayısının diğer örnek türlerinin sayısından fazla olması beklenilmektedir. Öğretim programında da öğrencilerin bu kavramların tanımları hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği belirtilmektedir. (MEB, 2018). DK2 bu kazanımda kullanılan örnek türleri açısından değerlendirildiğinde, başlangıç örnek sayısının DK1'den daha fazla olduğu ve örnek dışı örneklere DK2'de daha fazla yer verildiği görülmüştür. Bu durum kavramlara ilişkin özelliklere öğrencilerin dikkatini çekerek onların kavramlara odaklanmalarına yardımcı olabilir. Verilen standart örneklerin sayısının daha az olması ise kavramların tanımlarını ders kitabından öğrenen bir öğrencinin tanımları ve bu tanımlara ilişkin yürütülen matematiksel süreçlerin nasıl uygulandığını yeterli kadar anlamlı hale getirememelerine sebep olabilir.

9.4.1.2. kazanımı ile 9.4.1.1. kazanımda başlangıç ve tanımlara ait standart örnekleri inceleyen öğrencilerden geliştirici örnekler aracılığıyla tanıma ilişkin algılarını genişletmeleri beklenilmektedir. Bu duruma bağlı olarak ders kitaplarında geliştirici örnek türlerinin daha fazla kullanılması uygun görülmektedir. Bu bağlamda ders kitapları incelendiğinde geliştirici örnek sayısının DK1'de daha fazla olması, bu ders kitabı ile öğrenim gören öğrencilerin kavramla ilgili daha fazla örnekle karşılaşmalarına ve ifade edilen kavramları diğer kavramlarla daha rahat ilişkilendirebileceklerine işaret etmektedir. DK2'de bu kazanıma ilişkin sadece iki geliştirici örnek yer almaktadır. Bu bakımdan DK1'de bu örnek türünün daha fazla olması hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından yararlı olacağı düşünülmektedir. Geliştirici örnekler 9. sınıfta başlangıç ve standart örnekler aracılığıyla öğrenilen kavramlara ilişkin hem bir derinleştirme hem de ileriki seviyeler için hazır bulunuşluk sağlayacaktır. Enerji ünitesinin 11. sınıf fizik öğretim programında yer alması bakımından öğrencilerin bu konuda hazır bulunuşluklarının yeterli düzeyde olması beklenmektedir. Hazır bulunuşluğu olmayan öğrencilere bu kavramları ayrıntılı bir biçimde tekrar hatırlatmak öğretmenin öğretim programındaki kazanımlarını planlanan zamanda gerçekleştirmesi bakımından bir engel olarak karşısına çıkabilir. Geliştirici örnek türü öğrencilerin muhakeme yeteneklerini geliştirip 11.sınıf enerji konusu için iyi bir ön öğrenme sağlayabilir. Ayrıca DK1'de kazanıma ilişkin karşıt örneklerin de yer aldığı görülmektedir. DK1'de sürtünme kuvvetinin yaptığı işin negatif olduğunu vurgulamak için ayrı bir karşıt örneğe yer verilmiştir. DK2'de ise bu tür bir örnek ayrı bir örnekte verilmeden başka geliştirici örneğin içerisine yerleştirilmiştir. Sürtünme kuvvetin yaptığı işin negatif olarak vurgulanması öğrencilerde oluşabilecek muhtemel kavram yanlışlarının önüne geçmede önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte 9.4.3.1 kazanımında vurgulanan enerji dönüşümlerinde sürtünme kuvvetinin yaptığı işin öneminin anlaşılmasında verilen karşıt örnekler önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle kavramlar arası ilişkileri vurgulamak amacıyla kullanılan geliştirici örnekler öğrenenleri kavramlarla ilgili aşırı genellemeler yapmalarına ve kavramlarla ilgili yanlışlara sahip olmalarına neden olabilir. Bu bağlamda karşıt örneklerin ders kitaplarında yer alması öğrenenlerin kavram bilgisinin daha sağlıklı oluşmasını sağlar (Alkan ve Güven, 2018).

9.4.2.1. kazanımı ile enerjinin tanımı yapıldıktan sonra enerji türlerinin kavramsal düzeyde verildiği bir kazanıma geçiş yapılmıştır. Öğrencilerin burada belirtilen enerji türlerinin hangi değişkenlere bağlı olduğunu matematiksel işlemlere girmeden analiz etmeleri beklenmektedir (MEB, 2018). Enerji kavramı içerisinde alt başlıklar açan bu kazanımda öğrencilerin bu kavramlara dikkatinin çekilmesi için başlangıç örneklerinin, bu kavramlara ilişkin değişkenlerin analizi için standart örneklerin ve bu kavramların diğer kavramlarla ilişkilendirilebilmesi amacıyla geliştirici örneklerin (başlangıç, standart ve geliştirici şeklinde) uygun sırada kullanılması gerekmektedir (Alkan, 2016). Özellikle bu kazanımın 11. sınıf fizik öğretim programındaki kinetik, yer çekimi potansiyel ve esneklik potansiyel enerjisi kavramlarının alt yapısının 9. sınıfta bu kazanımla birlikte öğrencilere kazandırılmaya çalışılmaktadır. Bu nedenle bu kavramların öğrencilerin zihninde sağlıklı bir şekilde yapılandırılması önemlidir. Aynı zamanda 12. sınıfta dönme kinetik enerjisi kavramının da bu kavramlar üzerinden inşa edileceği göz önünde bulundurulduğunda bu kavramların temel teşkil ettiği ortaya çıkmaktadır. Bu

bakımdan bu kavramlara ilişkin verilen örneklerin yeterli sayıda, uygun dağılımda ve nitelikte verilmesi önemli görülmektedir. DK1’de verilen örnek sayılarının ve dağılımının bu açıdan DK2’de verilen örnek sayısı ve dağılımından daha uygun olduğu ifade edilebilir. DK1’de kullanılan başlangıç, standart ve geliştirici örnek türlerinin DK2’de kullanılan örnek sayısından daha fazla olmasının yanı sıra bu örneklerin kullanım amaçları da dikkate alındığında DK1’de kavramsal içerikli örnek sayısının daha fazla olduğu ifade edilebilir.

9.4.3.1. kazanımı ile enerji dönüşümüne ilişkin örneklerde sürtünmeden dolayı harcanan enerjiye dikkat edilmesi ve matematiksel hesaplamalara girilmeden enerji dönüşümünden bahsedilmesi gerekmektedir. Bu aşamada enerji dönüşümü ile ilgili dikkat çekici örneklerin, prosedürün nasıl uygulanacağı ve bu örneklerin günlük hayatımızla nasıl ilişkilendirilebileceğinin vurgulanması önemlidir. Bu bakımdan başlangıç, standart ve geliştirici örneklerin sunulmasının uygun olacağı düşünülmektedir. Toplam örnek sayısı bakımından kitaplar incelendiğinde DK2’deki örnek sayısının daha fazla olduğu görülmektedir. Her iki kitapta da karşıt örnek türünden 1 tane yer almaktadır. Enerji problemlerinde ortamın sürtünmeli ya da sürtünmesiz olarak vurgulanması problemin çözümüne ilişkin farklı prosedürlerin uygulanmasını gerektirmektedir. Öğrenciler prosedürleri birbirine karıştırdığı takdirde yanlış bir çözüm yoluna gireceklerdir. Kitaplardaki karşıt örnekler ‘yapılan işin tamamının hedeflenen enerjiye’ dönüşebileceği olası yanlışlığı engellemek amacıyla sürtünme kuvvetinin varlığına dikkat çeken örneklerdir. Liu ve Fang (2016), bu tür yanlışlıkların, öğrencileri sürtünmesiz ve sürtünmeli durumları içeren problem çözme aktivitelerine maruz bırakarak düzeltilebileceğini öne sürmekte, böylece öğrencilerin eleştirel düşünme ve muhakeme becerileri geliştirebileceklerini ve anahtar kavramlarda tam bir ustalık kazanabileceklerini ifade etmektedirler. Bu bakımdan her iki kitapta da verilen karşıt örnek sayılarının artırılması uygun olabilir.

9.4.3.2. kazanımı ile bazal metabolizma hızı kavramının tanımının önemli bir yer tuttuğu bu kazanımda öğrencilerin besinlerle kazanılan ve aktivitelerle harcanan enerjileri karşılaştırmaları beklenmektedir (MEB, 2018). Buna göre ders kitaplarında bazal metabolizma kavramının tanımının yapılması açısından başlangıç ve standart örnek türlerine yer verilmesinin uygun olduğu düşünülmektedir. Başlangıç ve standart örnekler açısından incelendiğinde DK2’de yer alan örnek sayısının daha fazla olduğunu gözlemlemek mümkündür. Her iki ders kitabında da yer alan başlangıç ve standart örneklerin kalori değerleri verilmiş besin ve aktiviteleri dikkate aldığı görülmüştür. Bunların yanı sıra bu kazanıma dair geliştirici örneklere yer verilmemesi dikkat çekici bir durumdur çünkü günümüzde ‘obezite’ hastalığı her yaşta insanın karşısına bir problem olarak çıkmaktadır (Adıyaman, 2016). Geliştirici örneklerin kullanım amacı göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin kazanımla ilgili alışılmış standart örneklerin dışında canlıların besinlerden kazandığı enerjiler için daha geniş daha kapsamlı örneklerin yer almasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Bu bakımdan paketlenmiş yiyecek ve içeceklerin kalori hesabının da yapılması öğrencilerin yeme-içme alışkanlıklarına ilişkin algılarının geliştirilmesinde ve enerji kavramının günlük hayatla ilişkilendirilmesinde önemlidir. Öğretim programlarının başarısında ders kitaplarının önemli bir rol oynadığı kabul edildiğinde ders kitaplarının disiplinler arası yaklaşıma göre hazırlanması gerekmektedir (Arslan ve Özpınar, 2009; Karakuş, Türkkan ve Karakuş, 2017). Bu bakımdan geliştirici örneklerin eklenmesi uygun görülmektedir.

9.4.4.1. kazanımı ile enerji tasarrufu ve verimliliği arasındaki ilişkinin enerji kimlik belgeleri üzerinden açıklanmasının beklenildiği (MEB, 2018) bu kazanıma ilişkin DK1’de başlangıç örneklerine yer verilmiştir. Verilen başlangıç örneklerinde enerji kimlik belgelerine ait bir görselin olmaması günlük hayatla ilişkilendirme boyutunun eksik kaldığını göstermektedir. DK2’de ise örnekler verilirken enerji kimlik belgesinden yararlanılmıştır ve sadece bir tane geliştirici örneğe yer verilmiştir. Enerjinin günümüz sorunlarından en önemlisi olduğu (Adıyaman, 2012), enerji tasarrufu ve verimliliği hakkında öğrencilerimizin farkındalık

kazanması gerektiği bir durumda bu konuya ilişkin farklı disiplinlerle ve gündelik hayatla ilişkilendiren geliştirici örnek sayısının artırılması gerektiği düşünülmektedir.

9.4.4.2. kazanımı ile çeşitli verim arttırıcı sistemlerin tasarlanması tarihsel süreç içerisinde incelenmesi gerektiği belirtilmiştir. Her iki kitapta da enerji kaybı olmadan çalışması düşünülen makinelerin tarihsel gelişimi incelenmiştir. Buna bağlı olarak ders kitaplarında karşıt örnekler aracılığıyla bu kazanımı açıklamaya çalışıldığı görülmüştür. Bu durumda bu tür mükemmel motor tasarımlarının termodinamik yasalarına göre henüz mümkün olmadığını karşıt örneklerle anlatılmasının uygun olduğu görülmüştür.

9.4.5.1. kazanımı ile yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynaklarına dikkat çekme, tanımları için alt yapı oluşturma amacıyla her iki kitapta da başlangıç ve standart örneklere yer verilmiştir. Enerji kaynaklarının maliyeti, ulaşılabilirliği, üretim kolaylığı, toplum, teknoloji ve çevre üzerine etkileri ve tasarruflu kullanımlarının vurgulandığı bu kazanımda geliştirici örnek sayısının DK2’de daha fazla olduğu görülmüştür. Tortop (2012) öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları hakkında yaptığı çalışmada öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları hakkındaki farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin çok düşük seviyede olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çakırlar (2015) öğrencilerin yenilenebilir enerji kaynakları konusunda farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonuçlarından biri 9. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin farkındalık düzeylerinin diğer sınıf düzeylerinden daha düşük olmasıdır. Çakırlar (2015), bu sonucun yenilenebilir enerji kaynaklarına ilişkin bilgilerin ortaöğretim 9. sınıf fizik ve biyoloji ders kitaplarında daha az ele alınması olabileceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin alternatif enerji kaynakları hakkında farkındalıklarının artırılması adına bu kaynaklarla ilgili DK1’de daha fazla örneğe yer verilmesi gerektiği uygun görülmektedir. Adıyaman (2012) Türkiye’nin yenilenebilir enerji politikaları adlı tez çalışmada enerji üretiminde enerji kaynağı olarak alışıldık yöntemlerden (fosil kökenli yakıtlar olan kömür, petrol ve doğalgaz ağırlıklı) yararlanıldığının fakat bu yöntemlerin dünyanın doğal dengesini bozmaya başladığını bunun için farklı çevreye zarar vermeyen yenilenebilir enerji çeşitlerinin kullanımının artırılmasını ifade etmiştir. Dünyamızın geleceği için son derece önemli olan bu konuda, öğrencilerin ders kitaplarında farklı enerji çeşitlerine ait bilgilerinin geliştirilmesi ve buna yönelik örneklerin ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi gerekmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar sadece bir ünite de belirtilen örneklere göre bulunmuştur. Kitaplarda yer alan diğer ünitelerdeki örnekler de ilgili kazanımların amaçları doğrultusunda incelenebilir. Farklı düzeylerde MEB tarafından okutulan kaynaklarda yer alan örnekler incelenerek bu tür çalışmalar yapılabilir ve sonuçları kıyaslanabilir. Örneklerin sınıflandırılmasının yanı sıra ders kitaplarında kullanılan örneklerin öğrencilerin kavramsal anlamaları üzerine etkisi de araştırılabilir. Ders kitaplarında kullanılan örneklerin türlerinin tespit edilip kazanımların amacına uygun olup olmadığı araştırılabilir ve araştırma sonuçları doğrultusunda ders kitaplarında gerekli ise bu yönde iyileştirmeler yapılabilir. Bütün bu sonuçlar ışığında ders kitaplarının enerji ünitesi düzenlenirken olası kavram yanlışlarının önüne geçilmesi bakımından örnek dışı örnek ve karşıt örneklere daha fazla yer verilmesi, disiplinler arası ve günlük hayattan örnekler kullanılmasına dikkat edilmesi, kullanılan örnek sayısı, dağılımı ve örneklerin niteliklerine önem gösterilmesi gerekmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışmada kullanılan veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu nedenle araştırma, etik kurul kararından muaftır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Adıbelli, S. (2007). *Yeni programa göre hazırlanan lise 1 fizik ders kitabının eğitsel, görsel, dil ve anlatım yönünden incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya. <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/9433/212346.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişilmiştir.
- Adıyaman, Ç. (2012). *Türkiye'nin yenilenebilir enerji kaynakları* (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde. <http://acikerisim.nigde.edu.tr/xmlui/handle/11480/431#sthash.DqFxH7PD.dpbs> adresinden erişilmiştir.
- Adıyaman, F. (2016). Dünya sağlık örgütü avrupa obezite ile mücadele bakanlar konferansının öncesi ve sonrasında obezitenin gazetelerde sunumu. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi* 9(3), 204-223. doi: 10.18094/si.77372
- Aktamış, H., Feyzioğlu, B., Özenoğlu Kiremit, H. ve Delioğlu, Y. (2010, Eylül). 9. sınıf fizik öğretim programına göre hazırlanan ders kitabının deney türleri ve bilimsel süreç becerileri açısından değerlendirilmesi. IX. Ulusal Fen Bilimleri Matematik Eğitimi Kongresinde (UFBMEK) sunulan bildiri, İzmir- Türkiye.
- Alkan, S. (2016). *Matematik öğretmenlerinin kullandıkları örneklerin sınıflandırılması ve öğretimsel açıklama boyutlarıyla ilişkisinin incelenmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No: 448314).
- Alkan, S. ve Güven, B. (2018). Ders kitaplarında kullanılan örnek türlerinin analizi: Limit Konusu. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 147-169.
- Alkan, S., Güven, B. ve Yılmaz, Ş. (2017). The types of examples teachers use in teaching function concept. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 367-384.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009). İlköğretim 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 97-111.
- Aydın, G. ve Balım, A.G. (2005). An interdisciplinary application based on constructivist approach: Teaching of energy topics. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 145-166. doi:10.1501/Egifak_0000000113
- Aydoğmuş, E. (2008). *Lise 2 fizik dersi iş-enerji konusunun öğretiminde 5E modelinin öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya. <http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/handle/123456789/6295> adresinde erişilmiştir.
- Ayvacı, H. Ş. ve Devecioğlu, Y. (2009, Mayıs). *İlköğretim öğrencilerinin iş-güç-enerji konusunda sahip oldukları yanlış anlamalar*. First International Congress of Educational Research sunulan bildiri, Çanakkale-Türkiye. <https://www.academia.edu/21787215/Ayvaca%20H.%20S.%20ve%20Devecio%20Y.%202009> adresinden erişilmiştir.
- Ayvacı, H. Ş. ve Devecioğlu, Y. (2013). 10. sınıf fizik ders kitabı ve kitaptaki etkinliklerin uygulanabilirliği hakkında öğretmen değerlendirmeleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 418-450.
- Başer, N. (2012). *İlköğretim öğretmenlerinin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve onların öğrencilerin matematik ders kitaplarını kullanma yolları ve matematik ders kitabı hakkındaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No: 321085).
- Bills, L., Mason, J., Watson, A., & Zaslavsky, O. (2006, July). Exemplification: The use of examples in teaching and learning mathematics. In J. Novotná, H. Moraová, M. Krátká, & N. Stehlíková (Eds.), *Proceedings of the 30th annual conference of the international group for the psychology of mathematics education*. Prague, Czech Republic. Retrieved form <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496931.pdf#page=236>.

- Bozkurt, E. ve Sarıkoç, A. (2008). Fizik eğitiminde sanal laboratuvar, geleneksel laboratuvarın yerini tutabilir mi?. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 89-100.
- Çakırlar, E., (2015). *Ortaöğretim öğrencilerinin yenilenebilir enerji kaynakları konusundaki farkındalık düzeylerinin belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden> erişilmiştir (Tez No: 394830).
- Dayak, E. (1998). *İlköğretim 5. sınıf matematik ders kitaplarının eğitim-öğretime uygunluğunun değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/adresinden> erişilmiştir (Tez No: 71860).
- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray M. ve Özkan, M. (2001). Matematik 1-8. L. Küçükahmet (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu* içinde (ss. 10-40). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eke, C., (2013, Eylül). *Ortaöğretim fizik ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri bakımından analizi*. I. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresinde (UFEK 2013) sunulan bildiri, Ankara-Türkiye. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/UFEK_2013_bildiri_ozetleri.pdf adresinden erişilmiştir.
- Erduran Avcı, D., Kara, İ. ve Karaca, D. (2012). Fen bilgisi öğretmen adaylarının iş konusundaki kavram yanılgıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 27-39.
- Ergin, S. (2011). *Fizik eğitiminde 4mat öğretim yönteminin farklı öğrenme stillerine sahip lise öğrencilerinin iş, güç ve enerji konusundaki başarısına etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No: 279722).
- Esirgemez, M. (1995). *İlkokullarda matematik ders kitaplarının öğrenmeyi sağlamadaki katkıları yönünden öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No: 47171).
- Frankowicz, M., Maciejowska, I., Martinas, K., Radnóti, K., & Rimai, A. (2008). Energy in school textbooks : A comparative study. *Natural Science Education*, 3, 34-41.
- Gökbulut, Y. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgileri* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No: 279684).
- Göze, N. (1999). Matematik zor değildir. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 256, 33-37.
- Gün, C. K. (2009). *Ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik ders kitabına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No: 235186).
- Işık, C. (2003). *İlköğretim okullarının 7. sınıflarında okutulan matematik ders kitaplarının içerik, öğrenci seviyesine uygunluk ve anlamlı öğrenmeye katkısı yönünden değerlendirilmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No: 131575).
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.
- Karakuş, M., Türkkkan, T. B. ve Karakuş, F. (2017). Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenlerinin disiplinler arası yaklaşıma yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 16(2), 509-524. doi: 10.17051/ilkonline.2017.304714
- Karamustafaoğlu, O., Yaman, S. ve Karamustafaoğlu, S. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde öğrenme ve öğretim materyalleri. T. Kesercioğlu ve M. Aydoğdu (Ed.), *Fen ve ilköğretimde teknoloji öğretimi* içinde (ss. 25-54) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, N. (2012, Haziran). *Ortaöğretim fizik 11 ders kitabının öğretmen adayları raporlarıyla değerlendirilmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde (UFBMEK) sunulan bildiri. Niğde-Türkiye. <http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/> adresinden erişilmiştir.
- Kavcar, N. ve Erdem, A. (2017). Fizik öğretim programları ile fizik ders kitaplarının proje tabanlı öğrenme açısından incelenmesi. *Online Fen Eğitimi Dergisi*, 2(1), 11-44.

- Kurnaz, M. A. (2011). *Enerji konusunda model tabanlı öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan öğrenme ortamlarının zihinsel model gelişimine etkisi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No: 300383).
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2002). *Konu alanı ve ders kitabı incelemesi*. Ankara, Pagema Yayıncılık.
- Liu, G., & Fang, N. (2016). Student misconceptions about force and acceleration in physics and engineering mechanics education. *International Journal of Engineering Education*, 32(1), 19-29.
- Madanoğlu, N. (2015). *9. sınıf öğrencilerinin iş ve enerji konusundaki kavramsal anlamalarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden erişilmiştir (Tez No: 395591).
- Michener, E. (1978). Understanding mathematics. *Cognitive Science*, 2, 361-383. doi:10.1207/s15516709cog0204_3
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018a). *Ortaöğretim fizik 9 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018b). *Ortaöğretim fizik 9 ders kitabı*. Ankara: Tutku Yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018c). *Ortaöğretim fizik dersi (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) öğretim programı*. http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103112910-orta%C3%B6%C4%9Fretim_fizik_son.pdf adresinden erişilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2018). *Ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_01/12113913_yonnetmelikderskitaplari.pdf adresinden erişilmiştir.
- Oliveira, A. W., & Brown, A. O. (2016). Exemplification in science instruction: Teaching and learning through examples. *Journal of Research in Science Teaching*, 53(5), 737-767.
- Özgen, B. (1993). Türkiye'de ders kitapları sorunu ve çözüm yolları. *Eğitim ve Bilim*, 17(87), 48-59.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 13(3), 263-281. doi: 10.1023/A:1016675822931
- Senem, B. Y. ve Eryılmaz, A. (2015). *9. sınıf fizik ders kitabında yer verilen bilimsel süreç becerileri*. II. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresinde (UFEK 2015) sunulan bildiri, Ankara. ufek.metu.edu.tr/kitaplar/ufek2015_ozetler.pdf adresinden erişilmiştir.
- Taş, A. M. (2007). Yeni sosyal bilgiler ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 519-532.
- Tortop, H. S. (2012). Awareness and misconceptions of high school students about renewable energy resources and applications: Turkey case. *Online Submission*, 4(3) 1829-1840.
- Viholainen, A., Partanen, M., Piironen, J., Asikainen, M., & Hirvonen, P. E. (2015). The role of text-books in Finnish upper secondary school mathematics: theory, examples and exercises. *Nordic Studies in Mathematics Education*, 20(3-4), 157-178.
- Watson, A., & Mason, J. (2002). Student-generated examples in the learning of mathematics. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 2(2), 237-249. doi:10.1080/14926150209556516
- Watson, A., & Mason, J. (2005). *Mathematics as a constructive activity: Learners generating examples*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Yılmaz, A., Seçken, N. ve Morgil, İ. (1998). Lise 11. sınıf kimya 3 ders kitaplarının kimya eğitimine uygunluklarının araştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 73-83.

Extended Abstract

Introduction

Books are one of the most basic tools used to convey information for generations (Adıbelli, 2007). Textbooks have an important place in terms of being a concrete picture of the goals of the curriculum, being an important teaching tool that influences classroom teaching (Yılmaz, Seçken & Morgil, 1998) and serving as a bridge between teachers and students in all kinds of school systems (Alkan & Güven, 2018). Textbooks, especially help out teachers about following the curriculum and deciding what to do, how to do and when to do during the teaching process (Başer, 2012). It is important that information given in textbooks which provides students learning the subjects on their own, in a correct and sequential way (Duman et. 2001) should be in accord with the mental development of the students and present the subjects from concrete to abstract, simple to complex and easy to difficult (Esirgemez, 1995; Dayak, 1998; Gün, 2009; Sadoski, 2001).

As well as education of many courses, in physics education, besides the adaptation of the trio of teachers, students and educational technologies, textbooks' being suitable in terms of educational and visual design, language and expression are among the factors that affect success (Adıbelli, 2007). When related literature was examined, it was determined that physics textbooks were evaluated in terms of the types of experiments, scientific process skills, activities and their suitability to the achievements in the curriculum (Aktamis, Feyzioglu, Ozenoglu-Kiremit & Delioglu, 2010; Çepni, Ayvacı, Şenel-Çoruhlu & Yamak, 2014; Eke, 2013; Senem & Eryilmaz, 2015). However, examples and example types in the 9th grade physics textbooks were not examined. Incomprehensible statements used in textbooks, complexity of examples which are not associated with daily life are among the reasons for the failure of the students (Göze, 1999; Işık, 2003; Özgen, 1993). The Ministry of National Education Textbooks and Educational Tools Regulation (9/1b; 9/1ç; 10/1b; 10/1ç) emphasizes that the behavior, knowledge and skills that are intended to be acquired by students should be given according to their grade levels (MEB TTKB, 2018). In this context, it is important to evaluate the example types used in the textbooks and to compare the textbooks in terms of these example types.

Giving examples is an application that is at the center of effective science teaching (Oliveira & Brown, 2016). Among the science courses, physics is the one that is difficult to understand and explain in terms of its subjects (Bozkurt & Sarıkoç, 2008). In order to teach subjects more meaningfully, it is important to present examples in which students' prior knowledge are taken into account in learning environments, where transference is made from daily life, the transition between concepts is meaningful, and the relationships between concepts and events are emphasized (Ayvacı & Deveci, 2013). Examples are special cases used in explaining the situations that do not belong to the concepts, explaining the meanings of the rules or principles, and expressing the application of the procedures for these situations (Alkan, 2016). Examples can affect people's social experiences and create indelible cognitive and emotional effects on them (Oliveira & Brown, 2016). Examples help to understand these concepts better by transforming the abstract concepts in our minds into a concrete structure (Gökbulut, 2010). In addition, they help to make the information about the concept more meaningful by playing an important role in understanding definitions and rules, classifying mathematical expressions and associating similar situations (Watson & Mason, 2002). However, examples can prevent misconceptions that may occur by revealing situations that do not belong to the concept (Alkan, 2016). In an environment that is not enriched with example types, concepts can hardly be understood, and it is difficult for a single example type to express always all the meanings and properties of the concepts (Alkan, 2016; Alkan, Güven, & Yılmaz, 2017; Alkan & Güven, 2018).

This study aimed to determine and compare the example types used in energy unit in line with the learning outcomes in two different 9th grade physics textbooks that belong to the 2018-2019 academic year. It is thought that it is important to examine the examples in the energy unit in terms of the fact that the students experience confusion about the concepts in the energy unit (Aydın & Balım, 2005; Aydoğmuş, 2008; Ayvacı & Devcioğlu, 2009; Ergin, 2011; Erduran Avcı, Kara & Karaca, 2012; Kurnaz, 2012) and that the concepts related to energy are preliminary information for the units in the future (Madanoğlu, 2015).

Method

Document analysis method was used in accordance with the aim of the research. In the 2018-2019 academic year, 9th grade physics textbooks were examined as documents. In this sense, the textbooks were coded as Textbook 1 (TB1) and Textbook 2 (TB2). In order to determine the types of examples used in the 9th grade physics textbooks in terms of energy, classification of examples (startup, standard, improving, non-example, extreme and counter examples) proposed by Alkan (2016) was taken into consideration.

Result and Discussion

In TB1, 65 examples were examined; 35 startup, 21 standard, 24 improving, 3 non-example and 5 counter examples were determined. In TB2, 62 examples were examined; 27 startup, 9 standard, 32 improving, 4 non-example and 4 counter examples were determined. No extreme examples were found in both textbooks. When example types were analyzed in terms of learning outcomes, it was seen that different numbers and different types of examples were used for each learning outcome.

According to the learning outcome 9.4.1.1., including sufficient startup examples in textbooks will meet the expectations in the curriculum better. It was observed that the number of startup examples in TB2 was higher than that of TB1, and non-examples were more included in TB2. This situation can attract the attention of students to the features related to the concepts and help them to focus on the concepts.

Learning outcome 9.4.1.2. points to use more improving example types in textbooks. The number of improving examples in TB1 is higher than that of TB2 so the students studying with this textbook will encounter more examples about the concept and can associate the expressed concepts with other concepts more easily.

In the learning outcome 9.4.2.1, which leads sub-titles within the concept of energy, examples of energy types (in the form of startup, standard and improving) should be used in the appropriate order (Alkan, 2016). It can be stated that the numbers and distribution of examples given in TB1 are more appropriate in this respect than that of TB2.

The counter examples in the textbooks ensure healthier formations of concept knowledge of the learners (Alkan & Güven, 2018). However, there is only one counter example type in each textbook. Counter examples in the textbooks can draw attention to the presence of friction force in order to prevent the possible misconception that "all the work done can turn into the targeted energy".

In order to define the concept of basal metabolism related to the learning outcome 9.4.3.2, startup and standard examples should be included in the textbooks. The number of startup and standard examples in TB2 is higher than that of TB1. Textbooks play an important role in the success of educational programs so it is necessary to prepare textbooks according to an interdisciplinary approach (Arslan & Özpınar, 2009; Karakuş, Türkkân & Karakuş, 2017).

Startup examples were given in TB1 regarding to learning outcome 9.4.1.1., in which the relationship between energy conservation and efficiency is expected to be explained through energy identity documents (MEB, 2018c). In a situation where students need to be aware of energy conservation and efficiency, it is thought that the number of examples related to this issue should be increased by different disciplines and daily life issues.

The historical development of the machines, which are thought to work without energy loss, has been examined in the light of learning outcome 9.4.4.2. It is seen that this learning outcome is tried to be explained by counter examples in textbooks. In this case, it has been found that it is appropriate to explain with counter examples that such perfect engine designs are not yet possible according to the laws of thermodynamics.

Learning outcome 9.4.5.1. emphasizes utilization of energy resources. It has been observed that the number of improving examples is more in TB2. This result may be due to the fact that, as stated by Çakırlar (2015), information on renewable energy sources is less discussed in secondary school 9th grade physics and biology textbooks.

The results obtained from this study were found only according to the examples mentioned in one unit. The examples in the other units in textbooks can also be examined for the purposes of the related learning outcomes. The textbooks recommended by the Ministry of National Education at different levels can be compared with the results of similar studies. In addition, the effects of the examples used in the textbooks on the students' conceptual understanding can be investigated. The types of examples used in textbooks, their convenience for the purpose of the learning outcomes can be researched and in line with the results of the research, improvements can be made in the textbooks.

Müzik Öğretmenlerinin Bakış Açısından Pandemi Döneminde Online Eğitim

Online Education from the Views of Music Teachers during the Pandemic Period

Şefika TOPALAK*

Öz: Bu araştırma, müzik öğretmenlerinin pandemi dönemi online eğitim ortamlarına yönelik görüşlerinin ne yönde olduğunu incelemek ve online eğitim sürecinde yaşadıkları eğitimin görünümünü belirlemek amacı ile yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması prensipleri ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiş ve on iki katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları aracılığı ile elde edilmiş ve içerik analizine tabi tutularak sonuçlandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların teknolojik yönden yürütülen programdan kaynaklanan senkron hataları, cihazlara ulaşma, alt yapı ve internet erişiminde tüm eğitim paydaşlarının sorun yaşadığı, öğrencilerin derslere katılımının çok az olduğu, öğrenmeyi ölçmede eksiklik hissettikleri, uygulamaya yönelik konuları derslerine katamadıkları, ancak teknolojik becerilerinin arttığını, dijital içerikleri öğrenme etkinliklerine katmada gelişme hissettikleri, gelecekte online eğitimin olacağını düşündükleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre internet alt yapılarının güçlendirilmesi, ihtiyaç sahibi öğrencilerin ve öğretmenlerin belirlenerek cihaz desteğinin sağlanması, öğretmenlere konu ile ilgili hizmet içi kurslar düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, online eğitim, COVID-19, pandemi.

Abstract: This research was conducted to examine the views of music teachers towards online education environments during the pandemic period and to determine the appearance of the education they experienced in the online education process. The research was carried out with the principles of case study, which is one of the qualitative research designs. The study group was determined by maximum diversity sampling as one of the purposeful sampling methods, and was carried out with twelve participants. The data was collected through semi-structured interview questions and concluded by content analysis. According to the results of the research, it was realized that the participants have synchronous errors in terms of technology caused by the program carried out, all education stakeholders had problems in accessing devices, infrastructure, and internet access, and the students' participation in the lessons are very low. Besides, it was observed that technological skills of teachers had increased, teachers felt improvement in incorporating digital content into learning activities, and they thought that online education will be continue in the future. Within the scope of research results, strengthening internet infrastructure, identifying students and teachers in need, providing device support, and organizing in-service courses for teachers on the subject were recommended.

Keywords: Music education, online education, COVID-19, pandemic.

Giriş

Bilindiği gibi dünya her yönü ile COVID-19 pandemisinin etkilerini yaşamaktadır. Pandemi kavramı bu salgın ile hayatlarımıza girmiş ve yaşantımızda büyük değişimlere neden olmuştur. Çok kısa bir sürede tüm ülkelere yayılmış ve olan COVID-19 yaşamın her aşamasında önlemler alınmasına neden olurken, eğitim-öğretim faaliyetleri de bu etkilerden nasibini almıştır. Dünyanın pek çok ülkesi gibi Türkiye’de de eğitim-öğretim faaliyetlerinin yüzyüze devam edemeyeceğine karar verilerek 11 Mart 2020’de tüm eğitim kademelerinde eğitime ara verilmiş ve yüzyüze eğitim yerini uzaktan eğitim uygulamalarına bırakmıştır. Uzaktan eğitim, planlı bir öğrenme-öğretme ortamında (Hark Söylemez, 2020) eğitici ve öğrencilerin farklı zaman ve mekanlarda yer alabildiği, bilgi teknolojilerinden ve dijital içeriklerden aktif yararlanıldığı çevrimiçi ve çevrimdışı bir sistem olarak tanımlanabilir (Özdoğan ve Berkant, 2020).

*Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon-Türkiye. ORCID: 0000-0002-8626-5194, e-posta: sefikat@trabzon.edu.tr

Teknolojideki gelişmelerle birlikte çevrimiçi teknolojiler giderek hem uzaktan, hem de yüz yüze eğitim ortamlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (DeNeui ve Dodge, 2006). Nitekim Türkiye’de de uzaktan eğitim uygulamalarına hazırlık olarak 2011 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı tarafından FATİH (Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) projesi uygulamaya konmuştur. Bu proje, eğitim ve fırsat eşitliğini sağlamak ve okullardaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla bilişim teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edecek şekilde derslerde daha etkin kullanımı için başlatılmış bir projedir (MEB, 2021). Ayrıca, FATİH projesi kapsamında eğitsel e-çeriklerin sağlanması amacı ile oluşturulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformu geliştirilmiş ve MEB bünyesindeki okulların hizmetine sunulmuştur. “Bu platformun temel amacı, teknolojinin eğitime entegrasyonunu sağlamaktır” (Acar, Peker ve Küçükgençay, 2020, s. 902). Bu noktada, yaşanan pandemi dönemi uzaktan eğitim uygulamalarının ve eğitimde teknolojik hazırlıkların önemini ve gerekliliğini bir kez daha gözler önüne sermektedir.

Eğitim sürecinin tüm paydaşları yönünden zorlukları beraberinde getiren pandemi döneminde eğitim öğretim etkinlikleri hem EBA TV üzerinden asenkron içeriklerle hem de EBA sistemi üzerinden Zoom vb. programlar aracılığı ile online şekilde ve senkron olarak yürütülmektedir. Bu sayede eğitim çağındaki çocuk ve gençler, bu zorlu süreçte eğitimlerine ara vermeden devam edebilmektedirler (Pinar ve Döner Akgül, 2020). Bu online eğitim sürecinde başarılı uygulama örneklerinin görülmesine karşın sürecin beklenmedik bir şekilde gelişmiş olması bir takım sorun ve aksiliklere neden olmuştur (Yıldız, 2020). Eğitim etkinliklerinin önemli bir alanı olan müzik eğitimi de bu süreçte diğer dersler gibi online olarak sürdürülmüştür. Pandemi süreci ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, müzik öğretmenlerinin bu süreçteki eğitim etkinliklerine ilişkin algı ve düşüncelerinin yer aldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte, müzik öğretmenlerinin bu süreçte edindikleri deneyime yönelik algılarının bundan sonraki eğitim yaşantılarının seyrine etki edeceği düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla bu çalışmada, müzik öğretmenlerinin pandemi dönemi online eğitim ortamlarına yönelik düşünce ve algılarını incelemek ve online eğitim sürecinde deneyimledikleri eğitimin görünümünü belirlemek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Müzik öğretmenlerinin pandemi dönemi online eğitim ortamlarına yönelik düşünce ve algılarının ne yönde olduğunu incelemeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması prensipleri ile yürütülmüştür. Durum çalışması, “bir duruma ilişkin ortam, bireyler ya da süreçler gibi etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırıldığı ve bu durumdan ne derece etkilenip durumu ne ölçüde etkilediklerine odaklanan bir çalışma biçimidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 83).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Bu yolla gerçekleştirilen bir araştırma farklı yollar kullanılarak yapılacak araştırmalara göre daha zengin sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda araştırmanın belirlenmiş olan çalışma grubu Bitlis, Gaziantep, Giresun, Isparta, İstanbul, Rize, Malatya ve Şırnak illerinden birer katılımcı, Trabzon ve Bayburt illerinden ise ikişer katılımcı olmak üzere toplam 12 katılımcıdan oluşmaktadır. Tablo 1’de çalışma grubuna ilişkin cinsiyet dağılımları görülmektedir. Tablo 1 verilerine göre araştırmaya katılan öğretmenlerin sekizi kadın, dördü ise erkektir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	Katılımcılar
Kadın	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
Erkek	Ö1, Ö6, Ö7, Ö8

Veri toplama araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Bu soruların hazırlanmasında Sarı ve Nayır (2020)'ın "Pandemi Dönemi Eğitim: Sorunlar ve Fırsatlar" çalışmasında yer alan UNESCO, OECD ve Dünya Bankası pandemi dönemi raporları odağında oluşturulan temalardan yararlanılmıştır. Sözü edilen yazarlardan gerekli izinlerin alınmasının ardından, hazırlanmış olan bu sorulara ek olarak araştırmacı tarafından hazırlanan pandemi süreci müzik eğitimi özel alanına uygun sorular eklenerek 29 maddelik yarı yapılandırılmış görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme sorularının geçerlik çalışması için çalışma grubuna dahil edilmeyen bir müzik öğretmeni ile görüşme soruları uygulanarak araştırmanın pilot çalışması gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın kapsam geçerliğini sağlamak amacı ile elde edilen bulgular başka bir araştırmacı ile birlikte incelenmiş ve görüş ayrılığının yaşandığı maddeler tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Güvenirliği sağlamak amacı ile Miles ve Huberman'ın (1994) tarafından önerilen formül [$\text{Görüş birliği}/(\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] ile hesaplanan görüş birliği %92 olarak belirlenmiştir.

İşlem

Verilerin toplanabilmesi için Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulundan 81614018-000-E.564 sayılı yazı ile etik kurul izni alınmıştır. Veriler 2021 yılı Ocak ayı içerisinde toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler ile yapılan görüşmeler telefonla ses kaydı alınarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin başında katılımcılara ses kaydının yapılacağı bilgisi ayrıca verilmiş ve izinleri istenmiştir. Katılımcıların onaylarının ardından görüşme sorularına geçilmiş ve sohbet tarzında ilerlenerek görüşmeler tamamlanmıştır. Her bir görüşme ortalama 45 dakika sürmüştür, katılımcıların konu ile ilgili olarak düşüncelerini ifade edebilmelerine olanak tanınmıştır. Yarı yapılandırılmış 29 sorudan oluşan öğretmen görüşme soruları aracılığı ile müzik öğretmenlerinin pandemi dönemi online eğitim ortamlarına yönelik düşünce ve algılarının ne yönde olduğuna ilişkin detaylı bilgilere ulaşılmış ve katılımcıların konu ile ilgili bakış açısı, görüş ve deneyimleri en iyi şekilde belirlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin analizi

Verilerin analizi içerik analizi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi yapılırken görüşme dökümleri önce yazıya dökülmüş ve her bir katılımcı dökümüne sayı verilerek kodlanmıştır. Ardından tüm görüşmeler tek tek ayrıntılı bir şekilde defalarca okunmuştur. Çünkü nitel bir çalışmanın güvenilirliği araştırmanın mümkün olan en detaylı şekilde okuyuculara aktarılması ile mümkündür (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Okumaların ardından her bir soruya ilişkin tüm görüşme dökümlerinden alınan yanıtlar ilgili sorunun altına yığılmış, bölümlere ayrılan görüşme dökümleri araştırmanın amacı ve görüşme soruları çerçevesinde kavramsallaştırılarak tema, alt tema ve gerekli durumlarda kodlara ayrılmış ve tablolaştırılmıştır. Bunun yanı sıra her bir tablonun altında tema, alt tema ve kodları oluşturan görüşme dökümlerinde yer alan katılımcı görüşleri ile bulgular desteklenmiş ve yorumlanmıştır. Son olarak tüm veriler alanda uzman iki akademisyenin görüşüne sunulmuş, tema ve alt temalar ile görüşme dökümlerinin uyumlarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Uzmanların önerileri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler için elde edilen veriler bir kez daha detaylı olarak okunmuş ve çalışmaya son hali verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular, online eğitim sürecine ilişkin yaşanan sorunlar ve oluşan fırsatlar yönünden incelenmiş ve iki alt başlık şeklinde sunulmuştur.

Yaşanan sorunlar yönünden online eğitim sürecine ilişkin bulgular

Analiz sonucunda elde edilen ilk tema olan "teknolojik sorunlar" temasının alt temaları ve kodları Tablo 2'de görülmektedir. İlk alt tema olan teknolojik yetersizlikler alt temasının kodu olarak belirlenen senkron hatalarına ilişkin on iki katılımcının da görüş belirttiği tespit

edilmiştir. Örneğin katılımcılar, “Ses senkronizasyonu çok fazla kötü. Sizin öğrenci ile aynı anda bir şey yapmanızı mümkün kılmıyor. Yani uygulamalı etkinlikleri dediğimiz seslendirme etkinliklerini Zoom programı üzerinden sağlıklı bir şekilde yürütmeniz olanaksız (Ö7)”, “Beraber şarkı söyleyemiyoruz. Aynı anda söylenemiyor (Ö11)”, “...Benim şarkıyı söyleyip sonra sınıfa tekrar ettirme şansım olmuyor. Sesler üst üste biniyor (Ö12)” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Tablo 2

Katılımcıların Teknoloji İle İlgili Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt temalar	Kodlar	İfade eden katılımcılar
Teknolojik sorunlar	Teknolojik	Senkron Hataları	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Yetersizlikler		
	Teknolojiye	Cihazlar	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12
	Ulaşamama	Alt Yapı Sorunları	Ö2, Ö7, Ö12

Bir diğer alt tema olan teknolojiye ulaşamama alt temasını oluşturan kodlardan ilki cihazlar ile ilgilidir. Bu kodun oluşmasında yer alan görüşme dökümü örnekleri ise şu şekildedir:

“Çocukta tablet telefon yok... Dağıtılan tabletler o açıdan da yeterli olmadı bir çocuk derse girebiliyorsa diğerleri giremedi. Dersleri çakışan kardeşler dersleri kaçırdılar ya da aralarında ders paylaşmak zorunda kaldılar” (Ö2).

“Doğuda çalışıyorum ben. Burada ailelerin çok çocukları var. Çoğunlukla evdeki mevcut telefon çocuklarda elden ele dolaşılıyor. Bazen hatta çocukların dersleri de çakışıyor. Hangisi derse girecek bilemiyorlar. Çünkü tek bir telefon oluyor” (Ö3).

“Bir de telefon tablet bilgisayar eksikliği var. Veliler arayıp hocam çocuklarımın derse girebileceği nitelikte tek bir telefon var ben de onu alıp işe gitmek zorunda kalıyorum. Çocuklar derse giremiyor” sözleri ile görüşlerini dile getirmektedir” (Ö9).

Tüm bu görüşlere ek olarak katılımcılar, araç-gereç ile ilgili olarak yalnızca öğrencilerin değil öğretmenlerin de cihaz eksikliklerinden kaynaklanan sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen görüşlerden biri “... Benim şu anda bilgisayar alacak durumum da yok, yeniden bilgisayar alamam okuldaki öğretmen arkadaşlarımda da çoğunun evinde bilgisayarı yok, öğretmenlerin çoğunda cihaz yetersizliği var (Ö2)” şeklindedir. Bu noktada bir başka katılımcı ise “Benim de bir bilgisayar almam gerekti. Orta karar bir bilgisayar aldım, bu da bana yaklaşık iki maaşıma yakın ekstra bir maliyet getirdi. Ama ihtiyacı olup alamayan aileler ya da öğretmenler oldu (Ö6)” sözleriyle görüşünü belirtmiştir. İfade edilen bu sorun,

“Öğretmenlerin bazıları maddi olarak bu donanım imkânlarına sahip olmadıkları için büyük sıkıntı yaşadılar... Eşim, ben ve iki çocuğum aynı anda online eğitime giriyoruz. Ama benim evimde dört tane dizüstü bilgisayarı yok. Bazı derslere telefon ya da tablet ile girmemiz gerekebiliyor. Ama bilgisayar ile derslerde yapabileceklerimiz farklı oluyor. Telefon ya da tablet üzerinden yapabileceğimiz paylaşımlar farklı. Telefonlar bazı program ya da uygulamaları kaldıramıyor, izin veremiyor (Ö7)” sözleri ile desteklenmektedir.

Alt temaya ilişkin son kod alt yapı sorunlarıdır. Koda işaret eden görüşler: “Sistemde sürekli bir çökme ve takılma yaşanıyor. EBA kullanıldığında çok iyi bir platform ancak altyapısında sorunlar olduğunu düşünüyorum (Ö2)” ya da “Genel olarak kullandığımız program Zoom programı. EBA da Zoom programı kullanıyor ve bu programın teknolojik alt yapısı kesinlikle müzik derslerini işlemeye uygun değil diyebilirim (Ö7)” ve “EBA’ya girmede program yüklemeye sorun teknik olarak pek çok sorun yaşadık (Ö12)” şeklindedir.

Tablo 3

Katılımcıların Online Eğitim Paydaşları İle İlgili Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Paydaşlardan Kaynaklanan Sorunlar	Uzaktan Eğitime Hazırlıksız	Ö1,Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Yakalanan Ebeveynler ve Öğretmenler	Ö12
	Öğretmenler İçin Karışıklık ve Stres	Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Online Eğitime Yönelik Veli Tutumu	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö11, Ö12
	Velilerin Derse Tutumu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7
	Öğrencilerin Derse Tutumu	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9
	MEB Fatih Projesi	Ö2, Ö5, Ö8

Temayı oluşturan alt temalar ve ifade eden katılımcılar ile ilgili dağılımlar Tablo 3’de görülmektedir. Tablo 3 verilerine göre katılımcıların neredeyse tamamı online eğitim sürecine hazır olmadan başladıklarını ifade etmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin görüşler için katılımcıların “Online eğitim ile ilgili hiç bir bilgimiz yoktu. Sisteme bir tane video yüklenmişti. İzleyerek yapmaya çalıştık ama ben tam anlayamadım (Ö3)”, “Biz online eğitime hazır değildik ayrıca veliler de hiç hazır değildi. Ama öğreniyoruz (Ö4)”, “Kesinlikle bu süreç bize yabancı bir şeydi. Herkes bocaladı (Ö8)” ve “Bu sürece hiç hazır değildik bu alışma süreci uzun sürdü (Ö11)” sözleri örnek olarak verilebilir.

Katılımcılardan yalnızca biri “Biz okul olarak sınavlarda derece beklenen bir okuluz. Bunu korumak için kendimiz ne yaparız diye araştırınca MEB başlamadan önce zoom programı üzerinden derslere başladığımız için aslında hazır başlamıştık diyebiliriz. Çocuklar da hazırdu (Ö7)” diyerek sürece nispeten hazırlıklı girdiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte, öğretmenler için karışıklık ve stres alt temasına işaret eden dokuz görüş bulunmaktadır. Bu görüşler odağında katılımcılar “... Sadece anlatım yapılarak ilerleyen bir dersim olsa bu kadar strese girmezdim (Ö2)”, “Bu süreç hepimize çok stres oluşturdu (Ö4)”, “İlk başlarda hem karışıklık hem stres yaşadık çünkü yöntem olarak ne yapacağımızı bilemedik (Ö9)” şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların velilerinin online eğitime yönelik tutumları ile ilgili düşüncelerinin yer aldığı görüşler incelendiğine ise öğretmenler, velilerinin en çok “bıkkın” olduğunu düşünmektedirler. Bu alt temayı oluşturan görüşlerden biri “Çocukların evde kalmasından çok bunalmış durumdalar. Bir an önce bitse de okullar açılrsa gibi düşünüyorlar (Ö5)” şeklindedir. Buna ek olarak bir diğer katılımcı “Hep şikâyet var, ne zaman yüz yüze eğitime geçeceğiz, çocuklar evde çok şımarıyorlar, durduramıyoruz, sokağa çıkamıyoruz diyorlar (Ö8)” şeklinde görüşünü belirtirken, bir başkası “Hangi veli ile görüşsem süreçten kaynaklanan yorgunluğunu ve bıkkınlığı anlatıyor ve okulların açılmasını dört gözle beklediğini söylüyor (Ö12)” demektedir. Koda ilişkin veriler yorumlandığında genel olarak velilerin süreçten yoruldukları ve okulların açılmasını dört gözle bekledikleri söylenebilir. “Velilerin derse tutumu” alt temasına işaret eden görüşler ise “Zaten müzik dersi veliler tarafından tam bir ders olarak görülüyor (Ö2)”, “Velilerin çocuklarına önemli derslere gir müzik beden gibi derslere girme dediklerini biliyoruz (Ö3)” ya da “Veliler de ders olarak görmüyor maalesef, öğrenci nasıl düşünüyorsa veliler de o şekilde düşünebiliyor (Ö4)” şeklindedir.

“Öğrencilerin derse tutumu” alt temasını beş katılımcının görüşleri oluşturmuştur. Bu görüşler genel anlamda öğrencilerin dersi pek önemsemedikleri yönündedir. Bu bakış açısını vurgulayan katılımcıların görüşleri “Müzik dersini ders olarak kabul etmediklerini ciddiye almadıklarını görüyorum (Ö4)”, “...Bir kısmı da tüm imkânları varken girmeyi tercih etmediler Ö6”, “Çocuk telefonla oyun oynayabiliyor derse katılmıyor. İmkânı olup da katılmayan öğrenciler de tanıyorum (Ö8)” şeklindedir. Bu verilere ek olarak bir diğer alt temayı MEB Fatih projesine gönderme yapan üç görüş oluşturmuştur. Bu alt tema ile ilgili olarak katılımcılardan biri “Aslında Fatih projesi ile hazır olmalıydık. Akıllı tahta okullarda var bu zamana kadar okullarda sağlıklı kullanılmadı. Çoğu zaman kilitlendi öğrenci kullanımına sunulmadı. Aslında biz bu

proje sayesinde uzaktan eğitime tüm dünyadan daha çok hazırдық (Ö2)” derken, diğerleri “Aslında milli eğitimden hazırlıklar, çalışmalar vardı (Ö5)” ya da “Fatih projesini de detaylı kullanmıyorduk (Ö8)” sözleriyle konuya yönelik düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4

Katılımcıların Online Öğrenme-Öğretme Süreci İle İlgili Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt temalar	Kodlar	İfade eden katılımcılar
Öğrenme -Öğretme Süreciyle İlgili Sorunlar	Öğrencilerin Öğrenme Kayıpları	Derslerde Önem Sırası Oluşturma	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11,Ö12
		Derse Katılımın Az Olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
		Ders Materyali Hazırlama	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
		Ders Saatlerinin Yetersizliği	Ö2, Ö7, Ö8, Ö9,
		Derslere Devam Zorunluluğu Olmaması	Ö6, Ö7, ö9,
		Öğrencilerin Motivasyonu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö8,
	Müfredat Yetersizliği	Programın Uygun Olmadığını Düşünme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11
		Programın Yoğunluğu	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12
	Öğrenmenin Kesintiye Uğraması	İnternet Bağlantısı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Öğrenmeyi Ölçmede Zorluklar	Öğrencilerle Göz Teması Olmaması	Ö2, Ö3, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11

Tablo 4’te öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunlar temasına ilişkin alt temalar ve kodları görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme kayıpları alt temasının kodu olan derslerde önem sırası oluşturma ile ilgili on katılımcı görüşü bulunmaktadır: “İnternetleri sınırlı olduğu için önemli derslere girmeye çalışıyorlar (Ö3)”, “...Bazılarında ders seçme de yaşadık. Öğrenci derse bakıyor ben bu derse gireyim ya da girmeyeyim gerek yok diyor (Ö6)”, “Dersler çakıştığı için kardeşi giriyor diğeri giremiyor, ders seçme durumu oluyor, fen bilgisi varsa müziğe girmiyor (Ö8)”, “Ekonomik açıdan internetleri de kısıtlı olduğu içinde resim müzik beden gibi derslere giremiyor. Öğretmenim matematik dersine girdim ya da kardeşim de var evde o da canlı derslere giriyor internetimiz yetmediği için müzik dersine giremiyorum diyor (Ö11)” yorumları bu görüşlerden bazılarıdır.

Derslere katılımın az olması kodunu oluşturan on katılımcı görüşü tespit edilmiştir. Bu görüşü dile getiren katılımcılar “Öğrencilerin derse katılımı çok fazla değil (Ö2)”, “Maalesef derslerde sınıf mevcutları 16-20 iken maksimum 5-6 kişi giriyor. Çoğu zaman 1 kişi girdiği de oluyor (Ö6)”, “derslere en fazla 4-5 kişi devam ediyor (Ö12)” demektedir. Alt temaya ilişkin bir başka kod olan ders saatlerinin yetersizliğine ise dört katılımcı işaret etmektedir. Bu katılımcılardan ikisinin sözleri aşağıdaki gibidir:

“Derslerimiz 30 dakika ve bu 30 dakikanın en az 6-7 dakikası öğrenci kabulü ya da bağlanma sorunları ile geçiyor. Sizin elinizde kalan 20 dakika kalıyor yani normal dersin yarısı kadar. Ve bu sürede 40 dakikalık ders süresinde yapmamız gereken programı tamamlamamız gerekiyor onlardan (Ö7)”

“40 dakikalık bir derse göre planlanmış bir sistemin 30 dakikaya uyarlanması hatta 10 dakikasının derse girecekler mi diyerek geçtiği ve size 20 dakikanın kaldığı bir ortamda çok daha yoğun” (Ö9).

Ders materyali hazırlama kodu ilgili alt temaya ait diğer bir diğer bulgu olarak ortaya çıkmaktadır. Görüşme dökümleri incelendiğinde, katılımcıların büyük çoğunluğunun online eğitim-öğretim sürecine yönelik ders materyalleri hazırlamadıklarını ya da bu hazırlığa gerek olmayacak ders içerikleri seçtiklerini düşündükleri belirlenmiştir. Buna işaret eden katılımcılardan biri “Bu dönemde dersleri düz anlatım yoluyla işlediğim için ekstra bir materyale ihtiyaç duymadım sadece anlatarak yapıyorum derslerimi (Ö5)” derken, diğerleri “Kitap üzerinden gittiğim için kitap üzerinde işaretlemelerle yapıyorum. Ayrıca bir materyal hazırlamadım (Ö6)” ya da “Görsel olarak sadece hazır şablonlar indirip onları gösteriyorum. Kendim bir şey hazırlamadım (Ö11)” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

“Derslere devam zorunluluğu olmaması” kodunu ise katılımcıların “...Derse katılım zorunlu olsa daha çok girebilirlerdi (Ö6)”, “... Sınavda bu dersler yok diye çocuklarının zamana ayırmasını istemediler. ... Çocukların online eğitime devam etmesi zorunlu değil. Çocuklar ve veliler bunu bildiği için gelmeyebiliyor (Ö7)” ve “Yüz yüze eğitimde çocuk bir şekilde okula gelmek zorunda ve derslere giriyor. Ama online eğitimde çocukların hiçbir şekilde devam ya da geçme kaygısı olmadığı için 3-4 kişi girdi derslere (Ö9)” şeklindeki yorumları oluşturmuştur.

Online eğitimin öğrenci motivasyonu yönünden ele alındığı alt tema çerçevesinde ortaya çıkan görüşler ise “Okul olmayınca hiç bir dersle alakasının olmadığını düşünüp hiç ders çalışmıyorlar, umursamıyorlar (Ö1)”, “...Öğrencilerim okulun kapanmasına son iki gün bile kalsa hiç aksatmadan gelirlerdi. Ama şu anda girmek istemeyenler de çoğunlukta... Şimdi biraz koştular gibi (Ö3)” ve “... Online eğitim çocuklarda disiplin duygusunu çok zayıflattı bir sorumsuzluk oluştu onlarda (Ö4)” şeklindedir.

Müfredat programı yetersizlikleri alt temasının oluşmasını sağlayan kodlardan ilki dokuz katılımcının programın online eğitime uygun olmadığına yönelik ifadelerinden oluşmuştur. Bu ifadeler şu şekilde sıralanmaktadır: “Geçen seneki içerikle bu seneki içerik aynı hiçbir farklılık yok. Bence bu program online eğitime uygun değil (Ö3)”, “...Bu dönemin başında da yapıldığı söylenen yeni program bence birçok anlamda kes yapıştır şeklinde aynı program gibi olmuş. Hiçbir farkı yok (Ö7)” ve “Uzaktan eğitime göre öğretim programının gözden geçirilip öyle yürürlüğe konması gerekirdi bence. Uygunluğu test edilmemiş (Ö11)”.

Katılımcıların yarısının görüşleri doğrultusunda programın yoğunluğu kodu oluşturmuştur. Bu koda yönelik katılımcı yorumları “Öğretmenlerin büyük çoğunluğu derslerini sınıfta yaptığı şekilde yapmaya çalışıyor ama öyle olunca asla programı yetiştiremiyorlar... Bence seyreltilmeliydi (Ö7)”, “...Öğrencilerin anlaması için daha sadeleştirilmesi gerekirdi (Ö8)” ve “Bence biraz seyreltilebilirdi, hafifletilebilirdi (Ö12)” şeklindedir. Öğrenmenin kesintiye uğraması alt temasını oluşturan kodlarda internet bağlantısı ile ilgili tüm katılımcılar sorun yaşadıklarını vurgulamışlardır. Bu görüşlere örnek olarak “Ailelerin maddi durumu çok iyi olmadığı için çok az internetleri var, internet bittikten sonra derse giremediler ya da çok yüksek faturalar ödediler bir ay sonra o öğrenciler bir daha derse giremediler (Ö1)”, “Olduğum yerde öğrenciler çoğunlukla ilçelerden geliyor. İlçede yaşadıkları için çoğunun internet yok bu yüzden online eğitime ulaşamıyorlar (Ö2)” ya da “Öğrencilerin internet erişimleri kısıtlı... Yaşadıkları yerler internetin çekmesine çok elverişli yerler değil (Ö6)” şeklindeki açıklamalar verilebilir.

Öğrenmeyi ölçme alt temasının “göz teması olmaması” kodunu oluşturan yorumlar incelendiğinde, konuya ilişkin düşüncelerini katılımcılar “... Çocuğun yüzünü görmediğimiz için anlayıp anlamadıklarını fark edemiyoruz. Sınıftaki derslerde yüzlerinden gözlerinden bakışından anlayabiliyorduk ama şimdi ekranları kapalı yüzlerini görmüyoruz (Ö3)”, “Sınıflardaki derslerimizde çocukların gözlerinden anlayıp anlamadıklarını anlıyordum. Şimdi mümkün olmuyor (Ö10)” ve “Ne kadar videolar gösterseniz bile yine de o iletişimin olması lazım. Öğretmenin öğrencinin gözüne bakması lazım (Ö11)” sözleri ile dile getirmişlerdir.

Tablo 5’te sağlık sorunları teması ve bu temayı oluşturan alt temalar görülmektedir. Veriler incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun salgın dolayısıyla kendilerini kötü hissettiklerini belirttikleri tespit edilmiştir. Görüşmelerin ham verilerine göre katılımcılar konu ile ilgili görüşlerini “Salgın benim ilk başlarda her şeye karşı tahammülsüz yaptı çöküntü yaptı (Ö5)”, “Herkes gibi kötü etkiledi. Eve kapanmak sosyal hayattan uzaklaşmak zorunda kalmak elbette hepimizin psikolojisini etkiliyor (Ö7)” ya da “Sosyal anlamda etkiledi, hani bir araya gelemedik. Aşı dahi olsa herkeste bir korku var, atlatan oldu atlatamayan oldu, zorlu bir süreç (Ö8)” şeklinde ifade etmektedirler.

Tablo 5
Katılımcıların Sağlık İle İlgili Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Sağlık Sorunları	Öğretmenlerin Kendilerini Kötü Hissetmesi	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Sosyal Mesafe	Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Yorgunluk	Ö3, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Teknoloji Bağımlılığı	Ö7, Ö9,

Görüşme dökümlerinde katılımcıların büyük çoğunluğunun sosyal mesafeye dikkat çektiği gözlenmiştir. Katılımcılar, bu alt temaya ilişkin olarak görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Sosyal mesafe olduğum şehirde maalesef uygulanmıyor Okulların açıldığı birkaç haftalık sürede öğrenciler asla mesafeye uyumadılar çok uyarmamıza rağmen maskelerini takmadılar çok yan yana gezdiler Ayıramadık. Aslında şehirde de aynı şeyi görmek mümkün olayın ciddiyetini herkes henüz anlayamadı bence” (Ö2).

“Sosyal mesafenin çok uygulanabildiğini düşünmüyorum. Okulların çok kısa bir süre açıldığı bir dönem olmuştu. O sırada biz okulda çocukların birbirleri ile çok etkileşimde olduklarını, kol kola girmeye gezmeye çalıştıklarını gördük. Uyardık ama pek dinlemediler bile. Maskeler devamlı iniyordu. Velileri okula almıyorduk ama yine de girmeye çalışıyordu. Çocuk kapalı yiyecek getirebiliyorlardı ama birbirlerinin o yiyeceklerini yemeye çalışıyorlardı” (Ö3).

“...Çocuklar mesafeyi koruyamıyor iç içe geziyorlar. Birçok öğrenci hatta insan bu hastalık var ama bizde yok bize gelmez sanıyor. Tanıdığı insandan bir hastalık geçmeyeceğini sanıyor. Onu tanıyorum ondan bir şey olmaz diyorlar” (Ö7).

Bu ifadeler, sosyal mesafe konusuna toplumun daha dikkatle eğilmesi gerektiğini, salgının önlenmesinin en önemli anahtarı olarak ifade edilen sosyal mesafe kavramına karşı daha fazla dikkat edilmesinin sağlanması yönünde çalışılması gerektiğini düşündürmektedir.

Teknolojinin bireylerde yorgunluğa yol açtığını belirten yedi katılımcı görüşü tespit edilmiştir. Bu odak çerçevesinde katılımcılar “bu süreçte gözlerimiz ve sırtımız sorunlar yaşıyor ve benim adıma yorucu da oldu (Ö5)”, “Çocuklar çok büyük zamanlarını bilgisayar ya da telefon tablet başında geçiriyorlar dinlenme zamanlarında da kalkmıyorlar yorgunlar (Ö10)” ve “...bir yandan da bilgisayar ve teknolojik araçların yaydıkları radyasyon hepimizi yordu. Mental anlamda farkında olmasalar da saatlerce bir ekran karşısında olmak hem bizi hem öğrencileri yordu (Ö11)” demektedirler. Teknoloji bağımlılığı alt teması ile ilgili olarak ise bir katılımcı “Çocuklarımızda ekran bağımlılığı başladı ya da biraz olanların bu bağımlılığı arttı. Bunu hem öğrencilerimden hem öğrencilerimden gözleyebiliyorum (Ö7)” derken, benzer şekilde bir diğeri “Teknoloji açısından bakarsam çocukların teknolojik bağımlılıklarını artırdığını düşünüyorum (Ö9)” şeklinde görüşünü ortaya koymuştur.

Tablo 6

Katılımcıların Müzik Dersi Etkinlikleri İle İlgili Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Etkinlikler	Birlikte Söyleme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12
	Çalgı Öğretimi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12
	Makam ve Usul Öğretimi	Ö4, Ö5, Ö7,

Tablo 6'ya göre katılımcıların müzik öğretimleri sırasında uyguladıkları etkinliklerden, birlikte söyleme alt temasında sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu alt temaya on katılımcı değinmiştir. Bu noktada katılımcılar “Birlikte söylemekte sıkıntı yaşıyoruz (Ö1)”, “Şarkı söylemede özellikle birlikte söylemede çok zorlanıyoruz. İstiklal marşını bile söyletemiyoruz (Ö2)” ve “Uygulama konuları şarkı öğretimi marş öğretiminde yapamıyoruz (Ö6)” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bir diğer alt tema olan çalgı öğretimi alt teması da tıpkı birlikte söylemede olduğu gibidir. Katılımcıların neredeyse tamamı online eğitim süresince çalgı öğretimi yapamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu kapsamdaki görüşler ise “Çalgı öğretimini yapamayacağımı biliyordum. Bu nedenle hiç yapmaya çalışmadım (Ö5)”, “...Çalma kısmı da keza aynı şekilde yapamıyoruz (Ö9)” ve “Çalgı eğitim yaptırıyoruz (Ö12)” şeklindedir. Online eğitim sürecinde makam ve usul bilgisi etkinliklerini yapmakta zorluk yaşadıklarını ifade eden katılımcılar ise düşüncelerini “Usuller konusu, Türk sanat müziği, makamlar, majör, minör konuları çok zorladı (Ö4)”, “8. sınıflarda makam bilgisini verirken zorlandım (Ö5)” ya da “Makam konusunu teorik olarak anlatmak çok zor oluyor (Ö7)” şeklinde dile getirmişlerdir.

Oluşan fırsatlar yönünden online eğitim sürecine ilişkin bulgular

Çalışma grubunun görüşleri doğrultusunda online eğitim sürecinde oluşan fırsatlara yönelik bulgular aşağıda tablolatırılmış ve her tablonun altında görüşme dökümlerinden ham verilerle desteklenerek açıklanmıştır.

Tablo 7

Katılımcıların Yeni Süreç Öğrenme Becerileri İle İlgili Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
21. Yüzyıl Öğrenme ve Öğretme Becerileri	Öğretmenlerin Teknoloji Becerilerinin Artması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Öğretmenlerin Dijital Cihazları Eğitime Entegre Etmek İçin Gerekli Teknik ve Pedagojik Becerilerinin Geliştirilmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12
	Online Eğitim Süreci Hazırlığı	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö12
	Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Önem Vermeleri	Ö4, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12

Tablo 7'de 21. yüzyıl öğrenme ve öğretme becerileri temasına ilişkin alt temalar görülebilir. Online eğitim sürecinin öğretmenlerin teknolojik becerilerinin artması yönünde bir fırsat sunduğuna işaret eden katılımcılar görüşlerini “Daha önce hep yüz yüze eğitim yaptığımız için farklı materyalleri hiç kullanmamışız. Elimde çok fazla video da yoktu. Derslerde bir sürü video hazırlamak zorunda kaldım (Ö7)”, “... Pandemiden önce kimsenin Zoom nasıl açılır, Ebaya nasıl girilir, konularından haberi yoktu (Ö8)” ve “Teknolojiyi sadece dizi film izlemek için kullanırdım. Ama şimdi derslerimi yapmakta, derslerime materyal oluşturmakta gibi pek çok yönden kullanıyorum. İnteraktif çalışma kâğıtları hazırlıyorum. Bunları kullanmak artık hoşuma da gidiyor (Ö12)” diyerek ifade etmişlerdir.

Çalışma grubunu oluşturan tüm katılımcılar öğretmenlerin dijital cihazları eğitime entegre etmek için gerekli teknik ve pedagojik becerilerinin geliştirilmesi alt temasını çağrıştıran yorum

yapmıştır. Alt temaya ilişkin örnek görüşlerden biri “İlk zamanlar biraz sıkıntı yaşadık aslında Zoom’dan link paylaşma, nasıl derse gireceğiz, ama birkaç kere yaptıktan sonra deneyim edindim, sıkıntı olmadı. Bundan sonra da rahatlıkla devam edebilirim (Ö19)” şeklindedir. Bir başka katılımcı ise “Bunları kullanmayı bu süreçte geliştirdim çünkü daha önceden anlamadığım birçok şey vardı (Ö12)” demektedir. Diğer katılımcıların düşünceleri de bu görüşler doğrultusundadır. Online eğitim süreci hazırlığı alt temasına gelen yorumlar incelendiğinde ise online hazırlık sürecinin giderek kolaylaştığını ifade eden katılımcı yorumları ile karşılaşmaktadır. Örneğin katılımcılar “Başta çok zorlandım. Neyin ne olduğunu bilmiyordum sistemi öğrenmek için biraz zorlandım başta ama sonradan baktım ki kolaymış (Ö4)”, ya da “...Bence kolaylaştı şu anda. Yani şu anda asla zorlanmıyorum. Süreci ve uygulamaları biliyorum. Ama başta mesleğe ilk başladığımız zamanlar yaşadıklarımız gibiydi (Ö10)” demektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine önem vermeleri alt temasını oluşturan altı katılımcının yorumları olmuştur. Bu katılımcılar özellikle online eğitim sürecine yönelik eğitim-seminer ya da kurslara katılmanın önemine ilişkin düşüncelerine değinmişlerdir. Bu kapsamda bir katılımcı “... Bilgilendirme seminerleri verilmeli çünkü ben de bazı durumlarda konuyu ne şekilde vereceğimi şaşırabiliyorum (Ö4)” derken, diğer bir katılımcı “Uygulamaya yönelik içerikler olmalı. Ayrıca bu içerikleri ya da uzaktan eğitim ile ilgili seminerler hazırlansa bize ne güzel olur. Seminer dönemlerinde okula gidip geliyoruz. Genelde bize yönetmelik okunuyor. Oysa hizmet içi eğitim programları daha çok hazırlansa güzel olur (10)” demektedir.

Tablo 8

Katılımcıların Yeni Süreçte Okul Kavramına Yönelik Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Okulların İşlevi	Gelecekteki Okulları Yeniden Düşünme	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12
	Okulların İşlevini Gözden Geçirme	Ö2, Ö3, Ö9, Ö10
	Daha Sağlıklı Okul Koşullarının Sağlanması	Ö11

Tablo 8’de okulların işlevleri temasını oluşturan alt temalar gösterilmektedir. Görüşmeler incelendiğinde, ilk alt tema olan gelecekteki okulları yeniden düşünmek alt temasına dokuz katılımcının vurgu yaptığı belirlenmiştir. Katılımcılar online eğitimin gelecekte de olacağını düşündüklerini dile getirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları “...Süreç bitse de uzaktan eğitim yine de kullanılacak bence. E öğrenme hep hayatımızda olacak (Ö5)”, “Yüz yüze eğitim de olsa bence online eğitim mutlaka eğitime girecek (Ö7)” ve “Online eğitim hayatımızdan eksik olmayacak. Online süreç hayatımızın bir parçası olacak (Ö8)” şeklindedir.

Diğer alt tema olan okulların işlevini gözden geçirme ile ilgili olarak dört katılımcı görüşü belirlenmiş ve katılımcılar eğitim için en uygun ortamın okul olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Örneğin katılımcılar “Bence uzaktan eğitim hiçbir derse uygun değil. Sınıf ortamı daha iyi (Ö3)”, “Bence bu süreç geçerse sadece yüz yüze olmasını diliyorum. Online eğitim gereksiz bence (Ö9)” ve “Yüz yüze olmasını isterim aslında. Online eğitim olmasın. Okullarımızda eğitim daha başarılı oluyordu (Ö10)” demişlerdir. Daha sağlıklı okul koşullarının sağlanması alt temasına işaret eden bir katılımcının sözleri de “Daha az sınıf ortamlarında daha az öğrencilerle ders işlenecek sanırım. Eski sistem gibi ardı ardına dersler olmaz diye düşünüyorum (Ö11)” şeklindedir.

Tablo 9

Katılımcıların Eğitime Yönelik Alternatif Çözüm Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Alternatif Eğitim Yapılanmaları	Yeni Çevrimiçi Öğrenme Platformlarının Oluşturulması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12
	Uzaktan Eğitim Programları Geliştirmek	Ö2, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9,
	Okulları Kriz Dönemine Hazırlıklı Hale Getirme	Ö2, Ö9

Tablo 9’da alternatif eğitim yapılanmaları teması ve alt temaları görülmektedir. Yeni çevrimiçi öğrenme platformlarının oluşturulması gerektiğini düşünen katılımcı yorumları bu alt temayı oluşturmuştur. Bu sayede ders etkinliklerini daha sağlıklı yürütebileceklerini düşünen katılımcıların görüşlerine örnek olarak “Hep birlikte dersi yaptığımız zaman kargaşa oluyor herkesin sesi karışıyor. Bunlar düzeltilmeli. Toplu öğretime uygun programlarla desteklenmeli Ö5”, “Dersleri yürüttüğümüz program ve altyapının da güçlendirilmesi gerekli ve önemli (Ö9)” ve “Alt yapı güçlendirilmeli. Senkronizasyon sorunu giderilebilir. Öyle olsa uzatan eğitim müzik dersi için yüz yüze derslerden daha yararlı bile olabilir (Ö12)” sözleri verilebilir. Okulları kriz dönemine hazırlıklı hale getirmek alt temasını oluşturan görüşler incelendiğinde de katılımcılar “Uzaktan eğitim için ekstra bir kılavuz olmalı. Bu kılavuz hem öğretmenin hem öğrencinin hayatını kolaylaştırmalı (Ö2)”, “Online eğitim için tabletler ya da internet sağlanmalı (Ö9)” ya da “Uzaktan eğitimle ilgili yeni bir planlama getirilmeli. Öğretim programının daha aktif bir öğrenme ortamı oluşturacak şekilde hazırlanması gerektiğini düşünüyorum (Ö11)” şeklinde görüş bildirmektedirler.

Bir diğer alt tema olan uzaktan eğitim programları geliştirme ile ilgili olarak yorumlar incelendiğinde, beş katılımcının bu alt temaya işaret ettiği belirlenmiştir. Görüşmelere ait ham verilerde “Müzik öğretim programımızın yeteriz kaldığını söyleyebilirim daha farklı program ve teknikler geliştirebiliriz ve geliştirmemiz de gerek yoksa maalesef öğrenilemiyor (Ö4)”, “Öğretim programının da uzaktan eğitime uygun bir şekilde ihtiyaçlara göre düzenlenmesi gerekmekte (Ö7)” ve “Ders programlarının online’a uygun ve azaltılmış olarak düzenlenmesi ve ölçme sistemlerinin gözden geçirilmesi gerekiyor bence (Ö9)” şeklinde görüşlere ulaşılmıştır.

Tablo 10

Katılımcıların Online Eğitime Yönelik Diğer Görüşlerinin Dağılımları

Tema	Alt temalar	İfade eden katılımcılar
Diğer	Ulaşım Masrafların Azalması	Ö1, Ö6, Ö12
	Zaman Esnekliği	Ö6, Ö12
	Materyal Zenginliği	Ö10
	Teorik Konularda Kolaylık	Ö7
	Derslerde Gürültüyü Önleme	Ö3

Tablo 10 verileri diğer temasını ve alt temalarını oluşturan katılımcı görüşlerinden oluşmuştur. İlk alt temayı oluşturan ulaşım masraflarının azalması alt temasını ait katılımcı görüşleri “Benim okulum 20 km uzaklıkta yaklaşık her gün gidiş geliş belli bir masrafım oluyordu (Ö4)”, “Sonuçta evimizdeyiz okula gitmiyoruz (Ö6)” ve “Ulaşım açısından da ekonomik buluyorum (Ö12)” şeklindedir. Online eğitim sürecinin kendilerine zaman esnekliği kazandırdığını düşünen iki katılımcı ise birbirine yakın ifadelerle “Zaman yönünden evden çıkmamak bir kolaylık oluşturdu (Ö6 ve Ö12)” demişlerdir. Materyal zenginliği alt teması da online eğitimin avantajlı yönlerinden birisi olarak dile getirilmiştir. Bu alt temaya özgü bir bakış açısıyla bir katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben yüz yüze eğitime geçince de bu videoları kullanmayı ve faydalanmayı düşünüyorum. Çünkü gösteremediğimiz bazı şeyleri videolarda anlatıp gösterebilme

ve örnekleme olanağı oluyor. Okullarda akıllı tahtamız da vardı ama içerikleri bulma ve kullanma zorunluluğu hissetmiyorsunuz. Çünkü siz zaten anlatıyorsunuz. İhtiyaç olmuyor ama bu uzaktan eğitim sürecinde tüm bu materyallere ihtiyacımız büyük oldu ve bunları toparlayıp kullanmaya başladık ve ne kadar güzel ve faydalı olduklarını gördük. Bizim elimizdeki imkânlarla her şeyi göstermemiz zor oluyor bu videolarda daha açıklayıcı ve somut oluyor” (Ö10).

Katılımcılardan birinin aşağıdaki sözleri de teorik konularda kolaylık alt temasını oluşturan görüşlere örnek olarak gösterilebilir:

“Teorik olan kısımda uzaktan eğitim bence avantaj sağlıyor. Okulda yine bilişim araçlarını kullanıyoruz ama daha sınırlıyız. Akıllı tahtalarımızda etkileşimli tahtalarımızda bazı programlar çalıştırılmıyor. Ama uzaktan eğitim sürecinde kendi telefon, tablet ve bilgisayarlarımıza bazı uygulamaları indirip üzerlerinde düzenlemeler yapabiliyoruz. Farklı altyapılar kullanıp öğrencilerle paylaşabiliyoruz. Bu programların en önemli avantajı bence paylaşımına izin vermesi (Ö7)”

“Derslerde gürültüyü önlemesi” ile ilgili olarak ise bir katılımcı “Aslında yüz yüze derslerimizde sınıfta gürültüler uğultular oluyordu. Ama şimdi uzaktan eğitimde o olmuyor. Sesleri kapatma ve gürültüyü ortadan kaldırma şansımız oluyor (Ö3)” şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre pandemi dönemi online eğitim süreci yüz yüze eğitim ortamları ile karşılaştırıldığında bir takım sorunlara neden olduğu gibi çeşitli fırsatları da beraberinde getirmiştir. Yaşanan sorunlar yönünden, online eğitim sürecinde, öğretmenlerin tamamı teknolojik sorunlara yönelik olarak derslerinde senkron hatalarından kaynaklanan sorunlar yaşamakta, büyük bölümü de cihazlar ile ilgili sıkıntılar yaşandığını dile getirmektedir. Benzer bulgu Akyürek’in (2020) çalışmasında da görülmektedir. Bu noktada Sarı (2020), uzaktan eğitime ilişkin yerli yazılımlar ve mobil uygulamaların mutlaka geliştirilmesi gerektiğini vurgulayarak bu alanda ulusal çalışmaların yapılmaması durumunda Türkiye’nin tüm dünyanın gerisinde kalabileceğini belirtmektedir. Ayrıca alt yapıdan kaynaklanan sorunlar da yaşanmaktadır. Bu durum, online eğitimi zorlaştıran etmenlerden biri olarak başka çalışmalarda da vurgulanmaktadır (Balaman ve Tiryaki 2021; Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020). Katılımcıların çoğu cihazlara ulaşmada sorunlar yaşandığına dikkat çekmektedir. Bu yorumlar oldukça ani gelişen salgın sürecinde öğretmenlerin de teknik araç gereç yönünden en az öğrenci ve velileri kadar zorda kaldıklarını düşündürmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin de aynı zamanda birer veli olduğu unutulmamalıdır. Kendisi ders anlatırken yeterli teçhizat eksikliği çeken öğretmenlerin aynı zamanda derse girmesi gereken çocukları da olabilmektedir. Bu bulguya benzer bulgu Karadağ ve Yücel’in (2020) lisans öğrencileri ile yürüttükleri çalışmada da görülmüş, öğrencilerin üçte birinin bilgisayar ya da tabletlerinin olmadığını tespit edilmiştir.

Online eğitim paydaşları yönünden online eğitim sürecine veliler, öğrenciler ve öğretmenlerin hazırlıksız yakalandıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de salgın, hiç beklenmedik şekilde ve hızla yayılmış, aniden yaşamın her alanında kesintiler yaşanmaya başlamıştır. Bu durumdan eğitim de nasibini almış ve kısa süre içerisinde okullarda eğitime önce ara verilmiş daha sonra EBA ve Zoom programları aracılığı ile online eğitime geçiş yapılmıştır. Bu bağlamda bu sürecin çok ani ve beklenmedik olması eğitimin tüm paydaşlarınca sürece hazırlıksız yakalanma nedeni olarak görülebilir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Ancak, çalışmanın bu bulgularının tersine Balaman ve Tiryaki’nin (2021) çalışmasındaki katılımcıların eğitim sistemini bu ani sürece hazırlıklı buldukları yorumu dikkati çekmektedir. Balaman ve Tiryaki (2021) çalışmalarında, çeşitli branşlardan öğretmenler ile görüşme yapmış ve sonuçlandırmıştır. Aradaki farkın müzik dersinin daha çok uygulamaya yönelik bir ders

olması nedeni ile öğretmenlerin derslerde teknoloji desteğine ihtiyaç hissetmemesinden kaynaklanabileceği ve diğer branşlarda yer alan teorik konularda teknoloji desteğinden daha sıklıkla yararlanılıyor olabileceği söylenebilir. Nitekim aynı çalışmada öğretmenlerin branşlarına göre uzaktan eğitime olan tutumlarının değişkenlik gösterebildiği, teori içerikli dersi olan öğretmenlerin uygulama içerikli dersi olan öğretmenlere göre daha olumlu tutum sergiledikleri ifade edilmektedir.

Bu çalışma sonucunda sürecin öğretmenlerde karışıklık ve stres duygusu oluşturduğu, velilerin online eğitime yönelik bıkkın olduklarını düşündükleri, bazı veliler tarafından müzik dersinin önemli ders kategorisinde görülmediğinin belirtildiği, öğrencilerin derse tutumları ile ilgili olarak ise dersi pek önemsemediklerini düşündükleri belirlenmiştir. MEB Fatih projesi öğretmenler tarafından önemli ve kıymetli bir hazırlık olarak görülmekle birlikte projeden gerektiği gibi yararlanılmadığı da değerlendirilmektedir. Online öğretme-öğrenme süreci ile ilgi olarak öğrencilerin öğrenme kayıpları yaşadıkları, bu kayıpların da online derslere devam etme sürecinde derslerde önem sırası oluşturmaları ve ders seçmeleri, derse katılımın az olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubu dikkate alındığında, online müzik derslerinde öğrenci katılımlarının çok az olduğu ve bunun da büyük öğrenme kayıplarına yol açtığı söylenebilir. Çalışmanın bu bulgusuna benzer şekilde Başaran ve diğerleri (2020), kardeş sayısının fazla olması, EBA TV’de derslerin erken saatlerde başlaması ya da evde bir tane televizyon olması gibi nedenlerle öğrencilerin evlerinde dersleri takip edemediklerini ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin ders ile ilgili materyal hazırlamada güçlükler yaşadıkları bulgusu dikkat çekici bir diğer etmendir. Oysa, ders içerik ve etkinliklerinde olduğu gibi ders konularını pekiştirecek örnekleri öğrencilerin tamamına hitap edebilecek şekilde düzenlemek gerekmektedir (Sarı, 2020). Online dersler için materyal hazırlamanın ve derslerde etkin kullanmanın öğrencinin derslere aktif katılımına ve konuların anlaşılmasına olan etkisi büyüktür. Bununla birlikte, öğretim materyallerinin hazırlanması bu süreçte oldukça pahalıdır. Aynı zamanda öğretim materyallerinin hazırlanması, kalite ve öğrenme ortamlarına uygun hazırlanması yönünden uzmanlık gerektiren bir iştir (Tuncer ve Tuncer, 2007).

Ders saatlerinin yetersizliği, online eğitimde derslere katılma zorunluluğunun olmaması ve merkezi sınavlarda müzik dersi olmaması nedeni ile öğrenci ve velilerinin müzik dersine devam etmeyi tercih etmedikleri düşünülmektedir. Başka bir ifade ile öğrenci ve velileri, müzik dersine ayırdıkları vakitte sınava yönelik çalışmalar yapmayı daha doğru buldukları düşünülmekte ve bu durumun da öğrenme kayıplarına yol açabileceği öngörülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin kontrol edilmesinde sorunlar yaşandığına ilişkin benzer bir bulgu Özdoğan ve Berkant’ın (2020) çalışmalarında da yer almaktadır.

Bu çalışma kapsamında yer alan katılımcıların online sürecin öğrencilerde motivasyon eksikliğine neden olabileceğini düşündükleri görülmektedir. Yüz yüze eğitim ortamında okullarda derse devamlılık zorunludur ve öğretmen sınıf içinde öğrencilerin dinleme ve öğrenme durumlarını gözlemleyerek öğrencileri derse katma olanağına sahiptir. Ancak alt temayı oluşturan katılımcı görüşleri, online eğitimin öğrencilerde derslere devam etme, dersleri dinleme ve eğitim öğretime katılmaya istekli olma konularında motivasyon eksikliğine neden olduğunu düşündürmektedir. Yapılan çalışmalar, motivasyonun öğrencilerin derslere devam etmesini sağlamada çok önemli bir faktör olduğunu ifade ederken motivasyon etkisi ile derse devam etmenin kalıcı öğrenme çıktılarının oluşmasına etki ettiğini belirtmektedir (Balaman ve Tiryaki 2021; Hark Söylemez, 2020). Ayrıca, katılımcıların müfredat programını online sürece uygun olmadığını, yoğun ve yetiştirilmesi zor bir program olduğunu düşündükleri tespit edilmiştir. Bozkurt (2020), online eğitim sürecinde yapılan en büyük hatanın yüz yüze dersleri sanal ortamda aynen uygulamaya çalışmak olduğuna değinmiş ancak bu iki öğrenme ortamının ihtiyaçlarının çok farklı olduğunu vurgulamıştır. Ders süresi olarak yüz yüze ortamda bir saat olarak uygulanan dersin online karşılığının 20 dakika olması gerektiğini ve bu süreçte içerik

sunumlarının bu doğrultuda olmasına dikkat çekmiştir. Öğrenmenin kesintiye uğrama sebebi olarak ise internet bağlantılarından kaynaklanan sorunlara işaret edildiği bulgusuna benzer bulgu başka çalışmalarla (Özdoğan ve Berkant, 2020; Akyürek, 2020; Özer ve Üstün 2020; Karadağ ve Yücel, 2020) da desteklenmektedir. İnternet erişimin kesilmemesi online eğitimde çok önemlidir. Çünkü uzaktan eğitim uygulamalarının en önemli özelliği, internet ağı sayesinde zaman ve mekan kısıtlamasını ortadan kaldırmasıdır (DeNeui ve Dodge, 2006).

Katılımcıların öğrenmeyi ölçmede zorluklar yaşadıkları da belirlenmiştir. Bu görüşlerden öğretmenlerin göz teması kurdukları ortamlarda derslerini yürütürken öğrencilerini daha iyi gözlemlediklerini ayrıca dersin çocuklardaki etkisinin ve ne kadar öğrenildiğinin ölçülmesinde de göz temasından yararlandıklarını düşündürmektedir. İlgili alan yazında yer alan araştırmalar, öğretmenlerin online eğitimin dezavantajlarına yönelik olarak ölçme değerlendirme kaynaklanan sorunları işaret ettiklerini göstermektedir (Özdoğan ve Berkant, 2020). Pandemi sürecinde katılımcıların sağlık yönünden kendilerini kötü hissettiği, sosyal mesafeye uyulmadığını düşündüğü ve online eğitimin kendilerinde yorgunluğa yol açtığını düşündükleri görülmüştür. Müzik dersi etkinlikleri ile ilgili olarak birlikte söyleme ve çalma gibi etkinliklere online eğitimde yer veremedikleri ve makam ve usul öğretiminde de zorlandıkları belirlenmiştir.

Müzik dersi etkinlikleri ile ilgili olarak öğretmenlerin birlikte söyleme ve çalma gibi etkinliklere online eğitimde yer veremedikleri ve makam ve usul öğretiminde de zorlandıkları belirlenmiştir. Bu bulgu ile örtüşen bir sonuca ulaşan Akyürek (2020), yüz yüze yapılan derslerde rahatlıkla gerçekleştirilen müziğin temel unsurları olan ses, çalgı ve ritime dayalı etkinliklerin gerek kullanılan programlar gerekse cihazlardan dolayı aksamalara yol açtığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Altun Ekiz’de (2020) bu süreçte uygulama derslerinin verimsiz olduğunu belirtmektedir.

Oluşan fırsatlar yönünden online eğitim sürecinin 21. yüzyıl öğrenme-öğretme becerileri yönünden öğretmenlerin teknolojik becerilerini artırdığı tespit edilmiştir. Bu noktada öğretmenlerin, uygulama ve geliştirme fırsatı elde ettikleri söylenebilir. Bu bağlamda “başarılı bir uzaktan eğitim uygulaması için öğrencilerin ve öğretim elemanlarının kullanılan teknolojik alt yapıya hakim olması” (Hark Söylemez, 2020, s. 636) gerektiği unutulmamalıdır. Bu süreçte öğretmenlerin dijital cihazları teknik ve pedagojik olarak eğitime entegre edebilme becerilerinin geliştiğini düşündükleri görülmüştür. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bu süreçte teknolojik ve dijital cihazları daha çok tanıma ve eğitime adapte etme fırsatı buldukları düşüncesinde oldukları görülmektedir. Ateş ve Altun’a (2018) göre de deneyim ve teknolojiyi kullanma arttıkça online eğitimde eğitim çıktıları daha iyi bir seviyeye gelebilir.

Çalışma grubunun online eğitim süreci hazırlığına adapte oldukları, teknolojik yenilikleri eğitime katmak için eğitim almaya istekli oldukları ve bunu gerekli gördükleri belirlenmiştir. Katılımcılar e-öğrenme ortamlarına yönelik içerikler, materyaller hazırlama konusunda kendilerini geliştirmek istemekte ve okulların seminer dönemlerinde online eğitim ihtiyaçlarına yanıt verecek hizmet içi eğitimler düzenlenmesini yararlı bulacaklarını ifade etmektedir. Bu bulguyu destekler nitelikte benzer çalışmalarda online eğitim sürecinin kalitesini artırmak için öğretmenlere hizmet içi eğitim uygulamaları düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Balaman ve Tiryaki, 2021; Hark Söylemez, 2020).

Katılımcılar gelecekte Pandemi bitse de online eğitimin insan yaşamında olacağını düşünmektedir. Nitekim Tuncer ve Taşpınar’a (2007) göre de gelecekte eğitim sanal olarak uzaktan gerçekleşecektir. Ancak Başaran ve diğerleri (2020), uzaktan eğitimde okul ruhunun yansıtılmıyor olduğunu ifade etmektedir. Diğer yandan bu çalışmada katılımcıların yeni çevrimiçi öğrenme platformlarının oluşturulması gerekliliğini vurguladıkları tespit edilmiştir. Çünkü öğretmenler müzik derslerinin gerektirdiği uygulamalı çalışmaları dersleri yürüttükleri platformun alt yapı eksikleri ya da uygun olmaması nedeni ile yapamadıklarını belirtmişlerdir.

Dolayısıyla öğretmenler, öğretim programlarının online eğitime daha uygun hale getirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Diğer yandan katılımcılar, online eğitim sürecinin ulaşım masraflarını azalttığı, zaman esnekliği, materyal zenginliği, teorik konuları anlatmada kolaylık sağladığı ve derslerde gürlüğü önleme fırsatı sunduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulguya benzer şekilde ilgili alan yazında uzaktan eğitimin öğrenci ve öğretmenlere zaman ve mekan esnekliği sağladığı yönünde çeşitli araştırma bulguları (Balaman ve Tişryaki, 2021; Koç, 2020; Horspool & Lange, 2012; Tuncer ve Tuncer, 2007) yer almaktadır.

Tüm bu sonuçlar doğrultusunda, online eğitim süreçlerinin daha sağlıklı yürütülmesine olanak sağlayacak şekilde internet alt yapılarının güçlendirilmesi, ihtiyaç sahibi öğrencilerin ve öğretmenlerin belirlenerek cihaz desteğinin sağlanması, tüm eğitim kademesindeki öğrencilere eğitim sürecinde kullanabilecekleri internet erişiminin sağlanması, e-öğrenme ortamlarını güçlü bir şekilde gerçekleştirecek yeni programlar üzerinde çalışılması, öğretmenlere teknoloji ve online eğitim ortamlarının düzenlenmesi ile ilgili hizmet içi kurslar düzenlenmesi ve uygulama ders içeriğine sahip olan derslerin öğretim programlarının gözden geçirilerek e-öğrenme ortamlarına daha uygun hale getirilmesi önerilmektedir. Bunlarla birlikte gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı öğretmen gruplarını içine alan geniş ölçekli çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma, Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Etik Kurulu'nun 25.12.2020 tarih ve 81614018-000-E.564 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Acar, S., Peker, B. ve Küçükgencay, N. (2020). Çeşitli branşlardaki ortaokul öğretmenlerinin online eğitim platformları hakkındaki görüşleri. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(27), 901-925.
- Akyurek, R. (2020). The views of lecturers about distance music education process in the pandemic period. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 5(13), 1790-1833.
- Altun Ekiz, M. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Spor ve Rekreasyon Araştırmaları Dergisi*, 2, 1-13.
- Ateş, A. ve Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125-145.
- Balaman, F. ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Coronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemic süreci ve pandemic sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.

- DeNeui, D. L., & Dodge, T. L. (2006). Asynchronous learning networks and student outcomes: The utility of online learning components in hybrid courses. *Journal of Instructional Psychology*, 33(4), 256-259.
- Hark Söylemez, N. (2020). The evaluation of some studies on distance learning in context of Covid 19. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(3), 625-642.
- Horspool, A., & Lange, C. (2012). Applying the scholarship of teaching and learning: Student Fperceptions, behaviours and success online and face-to-face. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 73-88.
- Karadağ, E. ve Yücel, C. (2020). Yeni tip KORonavirüs pandemisi döneminde üniversitelerde uzaktan eğitim; lisans öğrencileri kapsamında bir değerlendirme çalışması. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 181-192. doi: 10.2399/yod.20.730688.
- Koç, E. (2020). An evaluation of distance learning in higher education through the eyes of course instructors. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 25-39.
- M.E.B. (2021). *Fatih projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Özer, B., & Ustun, E. (2020). Evaluation of students' views on the covid-19 distance education process in music departments of fine arts faculties. *Asian Journal of Education and Training*, 6(3), 556-568. doi: 10.20448/journal.522.2020.63.556.568.
- Pınar, M. A., & Dönel Akgül, G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the covid-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461-486.
- Sarı, H. (2020). Evde kal döneminde uzaktan eğitim: Ölçme ve değerlendirmeyi neden karantinaya almamalıyız? *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(1), 121-128.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Tuncer, M. ve Tuncer, M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 112-133.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, V. A. (2020, Haziran). *Üniversite öğrencilerinin pandemi dönemi aldıkları eğitime ilişkin görüşleri*. II. International Conference on Interdisciplinary Educational Reflections (ICIER2020) sunulan bildiri, Lefkoşa-KKTC. <https://icier2020.neu.edu.tr/wp-content/uploads/sites/38/2020/09/31/ICIER-2020-Proceeding-book-published-16.09.2020.pdf> adresinden erişilmiştir.

Extended Abstract

Introduction

Like many countries in the world, it was decided that education cannot continue in our country face to face, and firstly education was suspended at all education levels on 11 March 2020, and then face-to-face education has been replaced by distance education practices. The most basic form of distance education may be defined as an online and offline system where educators and students can take place at different times and places in a planned learning-teaching environment (Hark Soylemez, 2020, s.626) and actively benefit from information technologies and digital content (Ozdogan and Berkant, 2020). In our country, the Ministry of National Education commenced the FATİH (Movement to Increase Opportunities and Improve Technology) project in 2011 as a preparation for distance education applications. This project “is a project initiated for the more effective use of information technology tools in the lessons in a way that appeals to more sense organs in the learning-teaching process, in order to ensure equality of education and opportunity and to improve the technology in our schools” (MEB, 2021). Within the scope of the FATİH project, the Education Information Network (EBA) platform, which has been created with the aim of providing educational e-content, has been developed and presented to the service of our schools.

During the pandemic period, which brings difficulties for all stakeholders of the education process, education, and training activities are being pursued both with asynchronous content on EBA TV and through the ZOOM program over the EBA system online and synchronously, and education of our children and youth in this difficult process continues without interruption (Pinar and Donen Akgul, 2020). Although examples of successful implementations of online education applications have been seen, the unexpected development of the process has caused several problems and setbacks (Yildiz, 2020). Music education, which is an important area of educational activities, was conducted online like other courses in this process. When the research on the pandemic process was examined, there was no study on the perceptions and thoughts of music teachers regarding educational activities in this process. Nonetheless, it is thought that teachers' perceptions of the experience they have gained in this process will affect the course of their educational lives in the future.

This research prepared in this context was carried out in order to examine the thoughts and perceptions of music teachers for online educational environments during the pandemic period and to determine the appearance of the education they experienced during the online education process. In line with the problem sentence of "What are the thoughts and perceptions about the problems and opportunities experienced in the online education process from the eyes of music teachers?" the answers of the participants were sought according to the distribution of gender, technology, online education stakeholders, online learning-teaching process, activities for music lessons, new process learning skills, the concept of school in the new process and alternative solutions for education.

Method

This study, which aims to examine the thoughts and perceptions of music teachers about online education environments during the pandemic period, was carried out with the case study principles, which is one of the qualitative research designs. The working group of the study was determined by the maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods. Semi-structured interview questions were prepared in order to collect the data of the research, and the data was collected through phone calls. In order to ensure the content validity of the study, the findings obtained were examined together with another researcher, and a consensus was reached by discussing the items on which there was a disagreement. In order to ensure reliability, the consensus calculated with the formula of Miles & Huberman (1994) ($\text{consensus}/(\text{consensus} + \text{disagreement}) \times 100$) was determined as 92%.

The analysis of the data was carried out with the content analysis method. While conducting content analysis, interviews were first transcribed and coded by giving numbers to each participant transcript. Then, all interviews were read one by one in detail many times. After the readings, the answers taken from all the interview transcripts for each question were grouped in accordance with the relevant question, interview transcripts divided into sections were conceptualized within the framework of the aim of the research and interview questions, and themes and sub-themes were divided into codes and tabulated when necessary. At the bottom of each table, the theme was supported and interpreted, including raw data from interview transcripts that make up the sub-themes and codes.

Result and Discussion

According to research results, the online education process of the pandemic period caused a number of problems compared to face-to-face training environments, as well as various opportunities. In terms of the problems experienced, in the online education process; all of the teachers have problems arising from synchronous errors in their lessons related to technological problems, and most of them state that they have problems with devices. A similar finding is also seen in Akyürek's (2020) study. Sari (2020) emphasized that domestic software and mobile

applications related to distance education must be developed and stated that if national studies were not carried out in this field, we would fall behind the whole world.

Moreover, there are problems originating from the infrastructure. This is highlighted in other studies as one of the factors that complicates online education (Balaman and Tiryaki 2021; Basaran, Dogan, Karaoglu, and Sahin, 2020). Most participants noted that there were problems accessing the devices. These comments made us think that teachers have been in trouble as much as students and parents in terms of technical equipment during the pandemic that has developed quite suddenly. It should also be noted that teachers are also parents. Teachers who lack equipment while teaching can also have children who need to take the course. A similar finding was found in Karadag and Yucel's (2020) studies conducted with undergraduate students, and it was found that a third of students did not have computers or tablets.

With regard to online education stakeholders, it has been determined that parents, students, and teachers think that they were caught unprepared for the online education process. As in the whole world, the pandemic has spread unexpectedly and at an unexpected speed in our country, and suddenly interruptions have begun to occur in all areas of life. Education has also taken its share from this situation, and in a short time, education was suspended in schools, and then the online education process through EBA and ZOOM programs has been commenced. In this context, the fact that this process is too sudden and unexpected can be seen as the reason why all stakeholders of education are caught unprepared for the process (Ozdogan and Berkant, 2020). Nevertheless, contrary to these findings of the study, it was noted that the participants in the study of Balaman and Tiryaki (2021) found our education system prepared for this sudden process. In the study of Balaman and Tiryaki (2021), teachers from various branches were interviewed and concluded. It may be said that the difference may be due to the fact that the teachers of the music lesson do not feel the need for technology support in the lessons since the music lesson is more of a practical lesson, and that technology support is more often used in theoretical subjects in other branches. Indeed, in the same study, it was stated that the attitudes of teachers towards distance education can vary according to their branches and that teachers of theoretical courses have more positive attitudes than teachers of practical courses.

In terms of opportunities, the online education process; it has been determined that teachers' technological skills have increased in terms of 21st-century learning-teaching skills. In this process, it was seen that teachers believe that their ability to integrate digital devices technically and pedagogically into education has improved. According to the data of interview transcripts, it can be interpreted that teachers think that in this process they have the opportunity to recognize technological and digital devices more and adapt them to education. It was determined that the working group adapted to the preparation of the online education process, was willing to receive training to incorporate technological innovations into education, and considered it necessary. Participants believe that online education will continue to take part in our lives even if the pandemic ends in the future. Participants also stated that the online education process reduces transportation costs, provides the flexibility of time, the richness of materials and offers the opportunity to avoid noise in lessons.

In line with all these results, it is recommended that the internet infrastructure should be strengthened in a way that will enable the online education processes to be carried out in a healthier way, the students and teachers in need be determined and device support be provided, internet access to students at all education levels that they can use in the education process, new programs that will enable strong e-learning environments be worked on, and in-service courses be organized for teachers on the regulation of technology and online education environments.

İlkokul Velilerinin Görüşlerine Göre COVID-19 Pandemisi

COVID-19 Pandemic from the Perspectives of Primary School Parents

Özlem OKATAN*, Özlem TAGAY**

Öz: Bu çalışmada ilkökullü velilerinin COVID-19 pandemi süreci ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli benimsenmiştir. Araştırmanın verileri 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Araştırmaya 31’i erkek 146’sı kadın, 177 ilkökullü velisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ilkökullü dönemdeki çocuklar ve veliler pandemi dönemi ile ilgili kaygı yaşamaktadırlar. Veliler sırasıyla en çok eğitim, sağlık ve teknoloji bağımlılığı konusunda kaygılıdır. Çocuklar ise en çok virüsün ne olduğunu ve okula ne zaman döneceklerini sorgulamaktadır. Veliler, pandemi ile ilgili olarak çocuklarına en çok virüsten korunma yollarını ve sürecin geçici olduğunu telkin etmektedir. Hem velilerin hem de çocukların pandemi sürecinde teknoloji kullanımı artmıştır. İlkokullü çocuklarının büyük çoğunluğu uzaktan eğitim faaliyetlerine aktif katılmaktadır. Velilerin çoğunluğu uzaktan eğitim faaliyetlerini gerekli ama yetersiz bulmaktadır. Çocukların büyük çoğunluğu okula dönmeye isteklidirler. Veliler, aile ilişkileri açısından pandemi döneminin olumlu ve olumsuz yönleri olduğunu düşünmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, COVID-19, aile, uzaktan eğitim, teknoloji.

Abstract: In this study, the opinions of primary school parents about the pandemic process due to COVID-19 were examined. The scanning model was adopted in the research. A total of 177 primary school parents (31 male and 146 female) participated in the study. The semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. The data were analyzed by content analysis method. According to the findings obtained from the research, primary school children and parents are concerned about the pandemic period. Parents are concerned more about education, health and technology addiction, respectively. Children most often questioned what the virus is and when they return to school. With regard to the pandemic, parents mostly suggested their children that protecting themselves from the virus and the process is temporary. The use of technology had increased during the pandemic for both parents and children. The majority of primary school children actively participated in online education activities. Most of the parents found online education activities necessary but insufficient. Most children were willing to return to school. Parents thought that the pandemic period had positive and negative aspects in terms of family relations.

Keywords: Pandemic, COVID-19, family, online education, technology.

Giriş

Koronavirüs (COVID-19) hastalığına neden olan virüs, ilk olarak 2019 yılının aralık ayında Çin’in Hubei eyaletinde yer alan Wuhan şehrinde ortaya çıkmıştır. Koronavirüs hastalığı ilk kez Dünya Sağlık Örgütü tarafından 11 Şubat 2020’de resmi olarak tanımlanmıştır. Önce Çin geneline sonra da Dünya’ya yayılmış olan bu virüs, Mart 2020’de dört ay gibi kısa bir süreçte tüm dünyada etkisini sürdüren, ilk kez gelişmiş ülkelerin de içinde bulunduğu küresel bir sorun haline gelmiştir (Budak ve Korkmaz, 2020; Sağlık Bakanlığı, 2020; WHO, 2020; Wu, Chen ve Chan, 2020, 217). Pandemi dönemi tüm dünya için ekstrem bir durum oluşturmuştur. İnsanlar, pandemi sürecinde işlerini, sevdiklerini kaybetme korkusu yaşamakta, ailelerinden ve sevdiklerinden ayrı kalmaktadır. Bunun sonucunda insanlar, genel olarak endişelidir. Bu süreç, epey sürebilecek “yeni normal” olarak kabul edilmektedir (Allen, Rowan ve Singh, 2020).

*Sorumlu yazar, Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Burdur-Türkiye, ORCID: 0000-0002-1862-719X, e-posta: ogencer15@hotmail.com

**Doç. Dr., Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Burdur-Türkiye, ORCID: 0000-0002-9821-5960, e-posta: ozlemtagay@mehmetakif.edu.tr

COVID-19 salgını hem dünyada hem Türkiye’de artmaya devam etmektedir. Sağlık Bakanlığı resmi internet sayfasında günlük ve toplam vaka sayılarını güncel olarak yayınlamaktadır (Sağlık Bakanlığı, 2020). Buna göre Türkiye’de ilk vakanın tespit edildiği 11 Mart 2020 tarihinden bu yana pandeminin seyrinin dalgalanarak devam ettiği, günlük vaka sayısında ciddi bir artış olduğu ve salgının ciddiyetini koruduğu görülmektedir. İnsandan insana temas yoluyla ve havadaki damlacıklarla bulaşan COVID-19 virüsü ile etkili bir şekilde mücadele edebilmenin temel gerekliliklerinden biri ise sosyal izolasyondur (Dağcıoğlu ve Keskin, 2020; Eren, 2020; Sağlık Bakanlığı, 2020; Wu, Chen ve Chan, 2020). Aldemir ve Avşar’a (2020) göre devletler, pandemi döneminin getirdiği olumsuzluklardan en az zararlı çıkmak için sosyal izolasyonun bir gereği olarak vatandaşlarına dijital ortamdan ulaşmaktadır. COVID-19 pandemi sürecinde internet, teknoloji ve dijital araçlar bir istek olmaktan çıkarak zorunluluk haline gelmiştir (Aldemir ve Avşar, 2020). Eğitim de pandemi sürecinden etkilenen alanlardan biridir. Bozkurt’un (2020) yaptığı araştırma COVID-19 pandemi sürecinin, eğitim sistemini doğrudan ve dolaylı olarak etkilendiği sonucunu ortaya koymaktadır. Araştırmaya göre eğitimin her şartta devamlılığının sağlanması için ciddi değişikliklere ve stratejik planlara gereksinim vardır.

Sosyal izolasyonu sağlamak amacıyla birçok ülkede eğitime ara verilmiş, dünya genelinde 1,5 milyardan fazla öğrenci ve genç, COVID-19 salgını nedeniyle okulların kapatılmasından etkilenmiştir (Eren, 2020; UNESCO, 2020). Birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de de pandemi sürecinde yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı, TRT ve Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden 23 Mart’tan itibaren ilk ve orta dereceli okullar için uzaktan eğitim sürecine girmiştir. Türkiye, 184 ülkede 1,5 milyarın üzerinde öğrencinin yüz yüze eğitimden mahrum kalmasına yol açan koronavirüs salgını nedeniyle milyonlarca öğrenciye ulusal çapta uzaktan eğitim başlatan Çin’den sonraki ikinci ülke olmuştur (MEB, 2020a). Günümüzde, içinde bulunduğumuz sıra dışı süreç nedeniyle uzaktan eğitim yüz yüze eğitimin bir alternatifi olmaktan çıkarak hemen hemen tüm dünya çapındaki eğitim faaliyetlerinin sürdürülebildiği tek seçenek durumuna gelmiştir. Her eğitim şeklinin olduğu gibi pandemi döneminde uzaktan eğitimin de bazı avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır (Koç, 2021; Özdoğan ve Berkant, 2020). Yeni dönemin getirdiği bilinmezlikler eğitimin paydaşlarından biri olan velileri de kaygılandırmaktadır (Altunel ve Özoğul, 2020). Pandemi döneminde, dönemin Milli Eğitim Bakanı Prof. Dr. Ziya Selçuk, ulusal açıklamasında velilerin bu süreçte desteğinin önemine vurgu yapmıştır (MEB, 2020b). İnci Kuzu’ya (2020) göre tıpkı yüz yüze eğitimde olduğu gibi uzaktan eğitim sürecinde de ailelerin okul faaliyetlerini desteklemesi büyük öneme sahiptir. Ebeveynlik asla kolay değildir, ancak pandemi sürecinde ebeveynlik tamamen farklı zorluklarla karşı karşıya kalmıştır (UNESCO, 2020).

Pandemi döneminde tüm öğrenciler gibi ilkökul öğrencileri de uzaktan eğitim sürecine girmiştir. İlkokul, ileride toplumun etkin bir üyesi olacak olan genç nesillere hayat boyu ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumların temellerini atmakla yükümlüdür (Gültekin, 2020). İlkokul dönemi bireyin sağlıklı ve mutlu yaşayabilmesi için temel becerilerin kazandırıldığı, örgün eğitimin ilk basamağı olması açısından da önemlidir (Gültekin, 2007). Bu nedenle, bu araştırmada ilkökul velilerinin pandemi sürecinde eğitim, teknoloji kullanımı ve aile-çocuk ilişkileri ile ilgili görüşleri incelenmiştir. Pandemi gününce bir konu olması nedeniyle alan yazında pandeminin veliler açısından araştırıldığı çalışmalar sınırlıdır. Altunel ve Özoğul (2020) çalışmasında pandemi dönemini veliler açısından irdelemiş ve birtakım önerilerde bulunmuştur. Çalışmaya göre velilerin pandemi sürecinde eğitimdeki rolü artmış ve bu durum velilerde kaygıya neden olmuştur. Yine Özdoğan ve Berkant’ın (2020) çalışmasında COVID-19 pandemi sürecini eğitimin paydaşları açısından araştırmış ve veli görüşlerine yer vermiştir. Çalışma sonucunda eğitimin paydaşları açısından pandemi döneminde uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları ortaya konulmuştur. Pandemi sürecinin gelecekte nasıl bir boyuta taşınacağı henüz öngörülememektedir. Bu nedenle pandemi döneminin ilkökul velilerinin görüşlerine göre incelendiği bu araştırmadan elde edilen bulguların, pandemi döneminin devam etmesi halinde alınan ya da alınabilecek tedbirler açısından Türk eğitim sistemine ve alan yazına katkı sunacağı

düşünülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi “İlkokul velilerinin görüşlerine göre COVID-19 pandemi döneminin eğitim, teknoloji kullanımı ve aile içi etkileşim açısından yansımaları nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur. Araştırmanın problem cümlesine uygun olarak oluşturulan alt problemler ise şu şekildedir:

1. İlkokul velilerinin pandemi süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. İlkokul velilerinin pandemi döneminde uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. İlkokul velilerinin pandemi döneminde çocuklarının ve kendilerinin teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. İlkokul velileri pandemi sürecini, aile-çocuk ilişkisi açısından nasıl değerlendirmektedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler sunulmuştur.

Araştırmanın modeli

Tarama yönteminin benimsendiği bu çalışmada pandemi sürecinde eğitim, teknoloji kullanımı ve aile içi etkileşim açısından ilkökul velilerinin görüşleri incelenmiştir. Tarama yöntemi, yaşanmış veya halâ devam eden bir durumun ele alınıp değerlendirildiği bir araştırma modelidir. Karasar’a (2016) göre “tarama modelinde, araştırma kapsamında ele alınan değişkenler arasında herhangi bir değişimin olup olmadığı ya da değişkenlerin birbirini etkileyip etkilemediği ortaya konmaktadır” (s.109). Ekiz’e (2013) göre nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden oluşan anlamları, sistematik olarak inceleme fırsatı sunar. Nitel bir çalışma olan bu araştırmanın sonuçları genellenemez (Uzuner ve Anay, 2014).

Çalışma grubu

Bu çalışmada Burdur ilinde devlet okullarına devam eden ilkökul düzeyindeki öğrencilerin velileri ile çalışılmıştır. Velilerin belirlenmesinde, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2016) kullanılmıştır. 2020-2021 eğitim öğretim yılında online eğitime geçilen süreçte velilere ulaşabilmek adına bu yöntem tercih edilmiştir. Pandemi sürecinde çocuğu ilkökulda olan 31’i erkek 146’sı kadın 177 veli araştırmaya katılmıştır.

Veri toplama araçları

Çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Velilerin pandemi sürecinde eğitim, teknoloji kullanımı ve aile içi etkileşim durumları ile ilgili görüşlerini almak amacıyla ilgili alan yazın incelenerek 23 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak formun araştırmanın amacına uygunluğu ve anlaşılabilirliği konusunda ilkökulda görev yapmakta olan ilkökul psikolojik danışmanı ile Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında ve Okulöncesi Eğitiminde görev yapan iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Ayrıca veriler toplanmadan önce 10 ilkökul velisi ile pilot uygulama yapılarak görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Görüşme formunda sorulara geçilmeden önce çalışmanın amacı açıkça belirtilerek araştırmada katılımın gönüllülük esasına göre olduğu vurgulanmıştır. Formdaki soruların ilk bölümünde velilerin pandemi ile ilgili genel görüşleri, ikinci bölümünde eğitim ile ilgili görüşleri, üçüncü bölümünde pandemi döneminde teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri ve son bölümünde pandeminin aile içi etkileşim açısından olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulardan bazıları; “Pandemi döneminde hangi konularda kaygı duyuyorsunuz?”, “Çocuğunuzun pandemi sürecinde size sorduğu sorular nelerdir?”, “Çocuklarınızın pandemi konusundaki sorularına nasıl açıklamalar yapıyorsunuz?” şeklindedir.

İşlem

Veriler 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Verilerin toplandığı süreçte ülke geneli yüz yüze eğitime ara verilmiş ve tüm kadememeler için eğitim süreci tam zamanlı uzaktan eğitim olarak yürütülmektedir. Araştırmanın verileri pandemi kaynaklı sosyal izolasyon nedeniyle elektronik ortamda toplanmıştır. Çalışmaya katılanlara bilgilendirilmiş onam formları doldurtularak izinleri alınmıştır. Nitel araştırmada internet yoluyla veri toplamanın sınırlılıkları olmakla beraber bazı pratik yönleri de mevcuttur. Farklı coğrafi bölgelerden daha fazla kişiye ulaşmak, katılımcıların yakın çevreye deşifre olmamasından kaynaklı içten cevaplar vermesi, araştırmacıya zaman ve mekân esnekliği sağlaması, internet iletişiminin kalıcı ve sürekli olması ve çoklu veri toplamaya fırsat sunması internet yoluyla veri toplamanın avantajları arasında sayılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca veriler toplanmadan önce Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 20.08.2020 tarih ve GO 2020/217 sayılı etik izin alınmıştır.

Verilerin analizi

Velilerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiş ve bu süreçte dört aşamalı içerik analizi süreci izlenmiştir. Öncelikle tüm veriler ayrıntılı şekilde incelenmiş ve benzerlik gösteren ifadeler belirlenerek kodlanmıştır. Ardından kodlara ilişkin temalar oluşturulmuş, kodlar ve temalar organize edilerek açıklanarak yorumlanmıştır. Bununla birlikte velilerin görüşlerini yansıtmak için doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Bu süreçte araştırmaya dahil olan iki araştırmacı tarafından, veriler birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş, daha sonra karşılaştırma yoluna gidilmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenilirliğine göre araştırmacılar arasında ortalama [Kodlayıcılar Arası Güvenirlik Yüzdesi = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] 0,89 oranında görüş birliğine varılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik çalışması için veri toplama aracı olan görüşme formlarının hazırlanmasında, uygulanmasında ve analizinde araştırma süreci ile ilgili detaylar verilerek arttırılmaya çalışılmıştır. Bununla beraber güvenilirliği arttırmak için bulguların sunumunda bire bir alıntılara yer verilmiştir. Ham veriler ve kategoriler-kodlar başka araştırmacılar tarafından incelenebilmesi açısından araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular alt problemlere göre sunulmuştur.

1. İlkokul velilerinin pandemi süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?

Velilerin pandemi dönemine ilişkin genel görüşlerini almak üzere bazı sorular yöneltilmiştir. İlk olarak pandemi dönemi ile ilgili olarak velilerin genel kaygı düzeyinin belirlemek için "Pandemi süreci ile ilgili ne düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuş ve "çok fazla kaygılanıyorum, kaygılanıyorum, kısmen kaygılanıyorum, kaygılanmıyorum, fikrim yok" seçenekleri sunulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Velilerin Pandemi ile İlgili Kaygı Durumu

Tema	Kod	f	%
Velilerin pandemi kaygısı	Çok fazla kaygılanıyorum	18	10
	Kaygılanıyorum	103	58
	Kısmen kaygılanıyorum	43	24
	Kaygılanmıyorum	9	5
	Fikrim yok	2	1
	Diğer	2	1
	Toplam	177	-

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ilkökul velilerinin %10'u pandemi ile ilgili çok fazla kaygılı, %58'i kaygılı, %24'ü kısmen kaygılı olduğunu ifade ederken, %5'i pandemi ile ilgili kaygılanmadığını belirtmiştir. Velilerin %1'i ise bu konuda bir fikri olmadığını beyan etmiştir.

Veli ve öğrencilerin kaygı düzeyini belirlemek amacıyla velilerin kendileri ve çocukları için pandemi hakkında kaygı düzeylerine en az bir, en çok beş olmak üzere bir değer vermeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2
Velilerin ve Çocukların Pandemi ile İlgili Kaygı Seviyeleri

Tema	Kod	Veli		Öğrenci	
		f	%	f	%
Velilerin ve çocukların pandemi ile ilgili kaygı seviyeleri	Seviye 1	13	7	21	12
	Seviye 2	23	13	38	22
	Seviye 3	69	39	57	32
	Seviye 4	44	25	36	20
	Seviye 5	28	16	25	14
	Toplam	177	-	177	-

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkök velilerinin %7’si pandemi ile ilgili kaygı seviyesini bir, %13’ü kaygı seviyesini iki, %39’u kaygı seviyesini üç, %25’i kaygı seviyesini dört, %16’sı ise kaygı seviyesini beş olarak belirtmiştir. Buna göre Tablo 1 ve Tablo 2 verileri birbirini desteklemektedir. Araştırmaya katılan ilkök velilerinin %12’si çocuklarının pandemi ile ilgili kaygı seviyesini bir, %22’si çocuklarının kaygı seviyesini iki, %32’si çocuklarının kaygı seviyesini üç, %20’si çocuklarının kaygı seviyesini dört, %14’ü çocuklarının kaygı seviyesini beş olarak belirtmiştir.

Araştırmada velilere pandemi süresinde ilgili haberleri nereden ve ne sıklıkla takip ettikleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkök velilerinin %77’si televizyondan, %55’i telefon/tabletten, %11’i bilgisayardan, %1’i gazeteden ve %1’i diğer kaynaklardan pandemi ile ilgili haberleri takip etmektedir. Araştırmaya katılan ilkök velilerinin %36’sı günde birden fazla, %54’ü günde bir kez, %3’ü iki günde bir ve %6’sı haftada birkaç kez pandemi ile ilgili haberleri takip ettiklerini belirtirken, velilerin %1’den daha azı pandemi haberlerini hiç takip etmediğini belirtmiştir.

Tablo 3
Velilerin Pandemi Haberlerini Nereden ve Ne Sıklıkla Takip Ettiği

	Kod		
		f	%
Haberleri nereden takip ettiği	TV	137	77
	Telefon-Tablet	98	55
	Bilgisayar	19	11
	Gazete	2	1
	Diğer	2	1
Haberleri ne sıklıkla takip ettiği	Günde birden fazla	64	36
	Günde bir kez	96	54
	İki günde bir	5	3
	Haftada birkaç kez	11	6
	Hiç	1	<1

“Pandemi döneminde çocuğunuzla ilgili en çok hangi konuda kaygı duyuyorsunuz?” sorusu ile ilgili bulgular Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkök velilerinin %81’i eğitim, %68’i sağlık, %50’si teknoloji bağımlılığı, %11’i sosyallikten uzaklaşma, %9’i olumsuz etkilenen aile ilişkilerinden kaygı duyduğunu belirtirken %3’ü kaygı duymadığını belirtmiştir.

Tablo 4

Velilerin Hangi Konularda Kaygı Duyduğu

Tema	Kod	f	%
Kaygı duyulan konular	Eğitim	143	81
	Sağlık	120	68
	Teknoloji bağımlılığı	88	50
	Sosyallikten uzaklaşma	19	11
	Olumsuz aile ilişkileri	16	9
	Kaygı duymuyorum	5	3

Velilere “Pandemi süreci ile ilgili çocuğunuzun en sık sorduğu sorular nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular kodlanarak Tablo 5’te sunulmuştur. Tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkökul velilerinin görüşlerine göre çocukların %56’sı virüsün ne zaman biteceğini, %22’si okula ne zaman gidebileceklerini, %9’u kendilerinin hasta olma ihtimalini, %9’u ne zaman dışarı çıkabileceklerini, %7’si virüsü, %4’ü günlük vaka sayısını, %2’si ölümü, %2’si arkadaşları ile ne zaman görüşebileceğini, %1’i maskenin zorunlu olup olmadığını ve çocukların %1’den daha azı günlük olarak aile bireylerinin kendi ellerini yıkayıp yıkamadıklarını sorgulamaktadır. Pandemi süreci ile ilgili çocuğunuzun en sık sorduğu sorular nelerdir?” sorusuna verilen örnek yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“*Hastalığın ne zaman biteceğini ve ne zaman normale döneceğimize*” (B94).

“*Artık sürekli maske ile mi yaşayacağız? Sevdiklerimize ve arkadaşlarımıza hiç sarılamayacak mıyız?*” (B129).

“*Hastalık ne zaman bitecek?*” (B138).

Tablo 5

İlkökul Çocuklarının Ailelerine Pandemi Dönemine İlişkin Sordukları Sorular

Tema	Kod	f	%
Çocukların pandemi dönemindeki soruları	Virüsün ne zaman biteceğine ilişkin sorular	99	56
	Ne zaman okula gideceklerine ilişkin sorular	39	22
	Kendilerinin hasta olması ile ilişkili sorular	16	9
	Ne zaman dışarı çıkabileceklerine ilişkin sorular	16	9
	Virüsünün ne olduğu, nasıl bulaştığına ilişkin sorular	13	7
	Günlük vaka sayılarına ilişkin sorular	7	4
	Ölüme ilişkin sorular	4	2
	Ne zaman arkadaşlarıyla görüşebileceğine ilişkin sorular	3	2
	Maskenin zorunlu olup olmadığına ilişkin sorular	2	1
Aile bireylerine sık sık ellerini yıkadın mı diye sorması	1	<1	

Velilere çocuklarının pandemi ile ilgili sorularına karşın nasıl açıklamalar yaptıkları sorulmuş, elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Velilerin Pandemi Dönemine İlişkin Çocuklarına Yaptıkları Açıklamalar

Tema	Kod	f	%
Velilerin açıklamaları	Virüsten korunma yolları (Maske-mesafe-hijyen)	119	67
	Geçici bir süreç olduğu, tedbir alınırca normale döneceği	71	40
	Dikkatli olunması gerektiği	30	17
	Korkmaması gerektiği	17	10
	Sabırlı olunması	8	5
	Bu sürecin insanlık için bir sınav olduğu	1	<1
	Açıklama yapılmaması	1	<1

Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkökul velilerinin %67'si çocuklarına pandemi ile ilgili olarak virüsten korunma yollarını (maske-mesafe-hijyen), %40'ı pandeminin geçici bir süreç olduğunu, tedbir alınırsa normale döneceğini, %17'si virüse karşı dikkatli olunması gerektiğini, %10'u korkulmaması gerektiğini, %5'i sabırlı olunması gerektiğini, %1'den daha azı pandemi sürecinin insanlık için bir sınav olduğunu çocuklarına anlatırken, %1'den daha azı ise pandemi ile ilgili çocuğuna açıklama yapmadığını belirtmiştir. “Pandemi süreci ile ilgili çocuğunuza ne gibi açıklamalar yapıyorsunuz?” sorusuna verilen örnek yanıtlar aşağıdaki gibidir:

“Bu da geçecek, bu bir süreç, bizim de kurallara uygun olarak yaşamamız gerektiğini” (B133).

“Sık sık elimizi yıkamak, temiz olmak” (B172).

“Maskesiz dışarıya çıkmamasını, her yere dokunmaması, yalnız sokağa çıkmamasını” (B176).

Velilere “Çocuğunuzun pandemi süreci içinde okula dönme isteği ne düzeydedir?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur. Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkökul velilerinin %53’ü çocuklarının okula dönmeyi çok istediğini, %21’i çocuklarının okula dönmeyi istediğini, %20’si çocuklarının okula dönmeyi kısmen istediğini belirtirken, %6’sı çocuklarının okula dönmeyi istemediğini belirtmiştir.

Tablo 7

İlkokul Çocuklarının Pandemi Sürecinde Okula Dönme İsteği

Tema	Kod	f	%
Çocukların okula dönme isteği	Çok istiyor	93	53
	İstiyor	37	21
	Kısmen istiyor	35	20
	İstemiyor	10	6
	Toplam	177	-

2. İlkokul velilerinin pandemi döneminde uzaktan eğitim süreci ile ilgili görüşleri nelerdir?

Velilere “Çocuğunuzun pandemi sürecinde okulun düzenlediği herhangi bir uzaktan eğitim faaliyetine katılıyor mu?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 8’de sunulmuştur. Tablo 8 incelendiğinde, ilkökul çocuklarının %77’sinin düzenli olarak uzaktan eğitim faaliyetine katıldığı (her gün), %17’sinin haftanın belirli günlerinde katıldığı ve %4’ü çocuklarının sadece öğretmeni ve arkadaşlarıyla sohbet için bir araya gelirken, %2’si uzaktan eğitime katılmadığını görülmektedir.

Tablo 8

İlkokul Çocuklarının Uzaktan Eğitime Katılma Durumu

Tema	Kod	f	%
Uzaktan eğitime katılma durumu	Düzenli olarak uzaktan eğitim faaliyetine katılıyor (Her gün).	136	77
	Haftanın belirli günlerinde uzaktan eğitim faaliyetine katılıyor.	30	17
	Sadece öğretmeni ve arkadaşlarıyla sohbet için bir araya geliyor.	7	4
	Katılmıyor.	4	2
	Toplam	177	-

“Çocuğunuzun pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetine katılıyor ise, bu eğitim faaliyeti için siz ne düşünüyorsunuz?” sorusu ile ilgili bulgular Tablo 9’da sunulmuştur. Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkökul velilerinin %69’u ilkökul çocukları için uzaktan eğitim faaliyetlerini gerekli ama yetersiz bulurken, %28’i gerekli ve yeterli bulmaktadır.

Araştırmaya katılan velilerinin %1'den daha azı ise ilkokul çocukları için uzaktan eğitim faaliyetlerini gereksiz bulurken, %3'ü bu konuda fikrinin olmadığını belirtmiştir.

Tablo 9
Velilerin Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Düşünceleri

Tema	Kod	f	%
Velilerin uzaktan eğitim faaliyetlerine dair düşünceleri	Gerekli ama yetersiz	122	69
	Gerekli ve yeterli	49	28
	Gereksiz	1	<1
	Fikrim yok	5	3
	Toplam	177	-

Velilere “Pandemi sürecinde çocuğunuzun eğitimini uzaktan eğitim faaliyetleri dışında nasıl destekliyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruda velilere sekiz seçenek sunulmuş ve birden fazla işaretleme yapabilecekleri belirtilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10
Uzaktan Eğitim Faaliyetleri Dışında Eğitimi Destekleyici Faaliyetler

Tema	Kod	f	%
Eğitimi destekleyici faaliyetler	İnternette ders içerikli video izleme	55	31
	Kaynak kitap kullanma	41	23
	Birlikte kitap okuma	41	23
	Diğer veliler ile paylaşımda bulunma	8	5
	Öğretmenle sık sık görüşme	7	4
	Hiçbir şey yapmama	4	2
	Günlük tutma	2	1
	Diğer	2	1

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan veliler çocuklarının eğitimlerini desteklemek için çeşitli yöntemler tercih etmektedir. Velilerinin %31’i çocuğunun eğitimini desteklemek için internette eğitim içerikli videoları, %23’ü kaynak kitapları, %23’ü birlikte kitap okumayı, %5’i diğer velilerle paylaşımda bulunmayı, %4’ü çocuğunun öğretmenine sık sık danışmayı, %1’i günlük tutmayı tercih ederken, %2’si çocuğunun eğitimi desteklemek adına hiçbir şey yapmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan velilerin %1’i diğer seçeneğini tercih etmiştir.

Velilere “Pandemi döneminde çocuğunuzun öğretmeni ve arkadaşlarıyla duygusal bağını devam ettirebilmesi için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11
Velilerin Çocuğun Öğretmeni ve Arkadaşlarıyla Duygusal Bağını Devam Ettirme Yolları

Tema	Kod	f	%
Öğretmeni ve arkadaşlarıyla duygusal bağını devam ettirme yolları	Telefonla ya da online sesli görüntülü görüşme	104	59
	Canlı derslere (EBA) katılma	31	18
	WhatsApp sınıf grubundan takip etme, mesajlaşma	13	7
	Okulu, öğretmeni ve arkadaşları hakkında sohbet etme	11	6
	Hiçbir şey yapmama	11	6
	Arkadaşları ve öğretmeniyle yüz yüze görüşme	10	6
	Okula dair fotoğraf ve videolara bakma	4	2
	Sosyal medyadan takip etme	2	1
Toplam	206	-	

Tablo 11 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkökul velilerinin %59'u çocuğunun öğretmeni ve arkadaşlarıyla duygusal bağını devam ettirmek için telefon ya da online sesli görüntülü görüşmeler yaptıklarını, %18'i EBA'dan öğretmeni takip ettiklerini, %7'si WhatsApp sınıf grubundan aktif olarak takip ettiklerini, %6'ı okulu, öğretmeni ve arkadaşları hakkında sohbet ettiklerini, %6'sı öğretmeni ve arkadaşlarını ile yüz yüze görüştüğünü, %2'si okula dair fotoğraf ve videolara baktıklarını, %1'si sosyal medyadan takip ettiklerini belirtirken, %6'sı bu konuda hiçbir şey yapmadıklarını belirtmiştir. “Pandemi döneminde çocuğunuzun öğretmeni ve arkadaşlarıyla duygusal bağını devam ettirebilmesi için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen örnek cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Telefon ile iletişim sağlıyoruz.” (B7)

“Bazı arkadaşlarıyla ara ara görüştü özlem giderdi” (B30)

“Arkadaşlarıyla ilgili anılarını anlattırıp tekrar bir araya geleceklerini telkin ediyorum.” (B80)

3. İlkokul velilerinin pandemi döneminde çocuklarının ve kendilerinin teknoloji kullanımı ile ilgili görüşleri nelerdir?

Velilerin teknoloji kullanımına yönelik bazı sorular yöneltilmişti. Velilere “Siz pandemi sürecinden önce vaktinizin ne kadarını ekran karşısında geçiriyordunuz?” ve “Siz pandemi sürecindeki vaktinizin ne kadarını ekran karşısında geçiriyorsunuz” soruları yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12
Velilerin Teknoloji Kullanıma Süresi

Tema	Kod	Pandemi Öncesi		Pandemi Dönemi	
		f	%	f	%
Veli teknoloji kullanım süresi	1 saatten az	41	23	35	20
	1-2 saat	95	54	73	41
	2 saatten fazla	35	20	62	35
	Hiç	5	3	5	3
	Toplam	176	-	175	-

Tablo 12 incelendiğinde, araştırmaya katılan velilerin %23’ü 1 saatten az, %54’ü 1-2 saat, %20’si 2 saatten fazla pandemi döneminden önce teknoloji kullanımına zaman ayırırken %5’i pandemi döneminden önce teknoloji kullanımına hiç zaman ayırmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan velilerin %20’si 1 saatten az, %41’i 1-2 saat, %35’i 2 saatten fazla pandemi döneminde teknoloji kullanımına zaman ayırırken %3’ü pandemi döneminde teknoloji kullanımına hiç zaman ayırmadığını belirtmiştir. Velilerin %1’i ise bu soruda diğer seçeneğini tercih etmiştir.

Velilere “Çocuğunuz pandemi sürecinden önce vaktinin ne kadarını ekran karşısında geçiriyordu?“, “Çocuğunuz pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetleri için zamanının ne kadarını ekran karşısında geçiriyor?” ve “Çocuğunuz pandemi sürecinde uzaktan eğitim faaliyetleri dışında ne kadar zaman ekran karşısında geçiriyor?” soruları yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 13’de sunulmuştur. Tablo 13 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkökul velilerinin %35’i 1 saatten daha az, %54’ü 1-2 saat, %10’u 2 saatten fazla çocuklarının pandemi döneminden önce teknoloji kullanımına zaman ayırdığını, %2’si ise çocuklarının pandemi döneminden önce teknoloji kullanımına hiç zaman ayırmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan velilerin görüşlerine göre çocukların %15’i 1 saat, %53’ü 1-2 saat, %32’si 2 saatten fazla pandemi döneminde uzaktan eğitim amacıyla teknoloji kullanımına zaman ayırırken %1’i pandemi döneminde uzaktan eğitim amacıyla teknoloji kullanımına hiç zaman ayırmadığını

belirtmiştir. Araştırmaya katılan velilerin %20'si 1 saatten az, %48'i 1-2 saat ve %30'u 2 saatten fazla çocuklarının pandemi döneminde uzaktan eğitim dışında teknoloji kullanımına zaman ayırdığını belirtirken, %2'si çocuklarının pandemi döneminde uzaktan eğitim dışında teknoloji kullanımına zaman ayırmadığını belirtmiştir.

Tablo 13
İlkokul Çocuklarının Teknoloji Kullanma Süresi

Kod	Pandemi Öncesi		Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim İçin		Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Dışında	
	f	%	f	%	f	%
1 saatten az	61	35	26	15	35	20
1-2 saat	95	54	93	53	85	48
2 saatten fazla	17	10	56	32	53	30
Hiç	4	2	2	1	3	2
Toplam	177	-	177	-	176	-

Velilere “Pandemi dönemi için çocuğunuzun ekran alışkanlıklarıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?” ve “Pandemi süreci bittikten sonraki dönem için çocuğunuzun ekran alışkanlıklarıyla ilgili ne düşünüyorsunuz?” soruları yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 14’de sunulmuştur. Tablo 14 incelendiğinde, araştırmaya katılan ilkökul velilerinin %16’sı pandemi döneminde çocuklarının ekran kullanımı ile ilgili olarak çok fazla kaygılı olduğunu, %40’ı kaygılı olduğunu, %28’i kısmen kaygılı olduğunu belirtirken %16’sı kaygılı olmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan velilerin %10’u pandemi sonrası için çocuklarının ekran kullanımı ile ilgili olarak çok fazla kaygılı olduğunu, %33’ü kaygılı olduğunu, %38’i kısmen kaygılı olduğunu belirtirken %16’sı kaygılı olmadığını belirtmiştir.

Tablo 14
Çocukların Pandemi Süreci ve Sonrası İçin Ekran Kullanımı ile İlgili Veli Kaygı Düzeyi

Tema	Kod	Pandemi sürecinde ekran kullanımı ile ilgili		Pandemi sonrası için ekran kullanımı ile ilgili	
		f	%	f	%
Velilerin teknoloji kullanımı kaygısı	Çok fazla kaygılanıyorum	29	16	18	10
	Kaygılanıyorum	70	40	59	33
	Kısmen kaygılanıyorum	49	28	67	38
	Kaygılanmıyorum	29	16	28	16
	Toplam	177	-	177	-

4. İlkokul velileri pandemi sürecini, aile-çocuk ilişkisi açısından nasıl değerlendirmektedir?

Velilere “Pandemi sürecini, aile-çocuk ilişkisi açısından olumlu yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 15’de sunulmuştur. Tablo 15 incelendiğinde, pandemi döneminin olumsuz yönleri ile ilgili olarak araştırmaya katılan ilkökul velilerinin %29’u evde sıkılma, hareketsizlik ve monotonluk, %18’i teknoloji kullanımı artışı, %16’sı eğitimde düşüş, isteksizlik, %13’ü aile içi çatışma, %8’i kaygı artışı, %6’sı agresiflik, %6’sı aile ile sürekli birlikte olmaktan kaynaklı aileye fazla alışma, %2’si asosyalite ve arkadaşsızlık, %2’si çok fazla olumsuzluk olması, %2’si okula özlem, %1’i isteklerinin bitmemesi, %1’den daha azı Evde sorumluluk artışı ve %1’den daha azı beslenme bozukluğu (çok yeme) şeklinde belirtirken, %16’sı olumsuzluk olmadığını belirtmiştir. Yine velilerin %4’ü bu konuda fikri olmadığını belirtmiştir. “Pandemi sürecinin, aile-çocuk ilişkisi açısından olumsuz yönlerini nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen örnek cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Evde kalmaktan sıkıldı arkadaşlarıyla görüşüp oyun oynamadığı için çok üzülüyordu haliyle bize de yansıyor bu durum” (B155).
 “Eğitim açısından biraz durakladıklarını düşünüyorum” (B158).
 “TV karşısında daha çok duruyoruz” (B176).

Tablo 15

Pandemi Döneminin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine Dair Veli Görüşleri

Pandemi Sürecinin Olumlu Yönleri	f	%	Pandemi Sürecinin Olumsuz Yönleri	f	%
Ailecek daha fazla zaman geçirme	101	57	Sıkılma, hareketsizlik, monotonluk	52	29
Zamanı iyi kullanma, kaliteli zaman	24	14	Teknoloji kullanımı artışı	31	18
Aile bağı ve paylaşımın artması	18	10	Olumsuzluk olmaması	29	16
Yaralı oldu (iyi-güzel)	16	9	Eğitimde düşüş, isteksizlik	28	16
Katkısı yok	11	6	Aile içi çatışma	23	13
Evde iş bölümü, sorumluluk alma	7	4	Kaygı artışı	14	8
Aile ritüellerinin oluşması	6	3	Agresiflik	10	6
Birçok şeyin değerini anlama	4	2	Sürekli birlikte olma, alışma	10	6
Ders çalışmaya katkı	4	2	Fikrim yok	7	4
Kısmen katkısı olma	3	2	Anti-sosyallik, arkadaşsızlık	4	2
Ailenin daha sakin olması	2	1	Çok olumsuzluk var	4	2
Çocuğu gözlemeleme şansı	2	1	Okula özlem	3	2
Fikri yok	1	<1	İsteklerin bitmemesi	2	1
			Evde sorumluluk artışı	1	<1
			Beslenme bozukluğu	1	<1

Velilere “Pandemi sürecinde, aile-çocuk ilişkisini güçlendirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusu yöneltildi. Elde edilen bulgular Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Pandemi Sürecinde Aile-Çocuk İlişkisini Güçlendirme İle İlgili Veli Görüşleri

Tema	Kod	f	%
Aile-çocuk ilişkisini güçlendirme yolları	Birlikte vakit geçirme, oyun, etkinlik, aktivite yapma	110	62
	Çocuğa ilgi gösterme, sohbet etme, hayal kurma	33	19
	Birlikte ev işleri yapmak (iş bölümü)	25	14
	Daha sakin, pozitif olma	11	6
	Dersle ilgilenme	8	5
	Ailenin önemine vurgu yapma	6	3
	Elinden geleni yapma	6	3
	Özel olarak bir şey yapmama	4	2
	Teknolojiden uzak tutma	3	2
	Virüs tedbirlerine uyma	3	2
	Dışarı çıkma fırsatlarını değerlendirme	2	1
	Yeterli olamama	2	1
	Fikrim yok	1	<1

Tablo 16 incelendiğinde, velilerin pandemi döneminde aile-çocuk ilişkisini güçlendirmek için farklı yollara başvurdukları görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan ilkökul velilerinin %62’si birlikte oyun, etkinlik ve aktivite yaptıklarını, %19’u çocuğa ilgi göstermeye, sohbet etmeye ve hayal kurmaya özen gösterdiklerini, %14’ü birlikte ev işleri yaptıklarını (iş bölümü), %6’sı daha sakin ve pozitif olmaya çalıştıklarını, %5’i derslerle ilgilendiklerini, %3’ü ailenin önemine vurgu yaptıklarını, %3’ü elinden geleni yaptıklarını, %2’si özel olarak bir şey yapmadıklarını, %2’si teknolojiden uzak tutmaya çalıştıklarını, %2’si virüs tedbirlerine uymaya

çalıştıklarını, %1'i dışarı çıkma fırsatlarını değerlendirdiklerini, %1'i yeterli olamadıklarını belirtirken, %1'den daha azı ise bu konuda bir fikrinin olmadığını belirtmiştir. “Pandemi sürecinde, aile-çocuk ilişkisini güçlendirmek için neler yapıyorsunuz?” sorusuna verilen örnek cevaplar aşağıdaki gibidir:

“Oyun oynayıp birbirimizi tanımak için aktiviteler yapmaya çalışıyoruz” (B153).

“Bol bol vakit geçirmeye çalışıyoruz” (B135).

“Konuşuyoruz beraber etkinlikler planlar yapıyoruz onun fikirlerini önemsiyoruz” (B11).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ilkökul velilerinin pandemi sürecinde eğitim, teknoloji ve aile-çocuk ilişkisi açısından görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre hem veliler hem de ilkökul dönemindeki çocuklar pandemi ile ilgili kaygılıdır. Buna göre ebeveynlerin ve çocukların kaygıları paralellik göstermektedir. İlkokul dönemi çocukları çoğunlukla “virüsün ne olduğunu, ne zaman biteceğini, kendilerinin hasta olma durumunu, ne zaman okula gidebileceklerini” ve “ne zaman dışarı çıkabileceklerini” sorgulamaktadır. Alan yazın incelendiğinde benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. İnci Kuzu'nun (2020) yaptığı çalışmaya göre ilkökul öğrencileri pandemi dönemiyle ilgili genel olarak kaygılıdır. Altunel ve Özoğul'a (2020) göre eğitim sürecindeki rolleri artan veliler daha önce karşı karşıya gelmedikleri bu durumu yönetirken kaygılanmaktadır. Velilerin yaşadığı bu kaygılar kontrol edilebildiği ve çocuklara yansıtılmadığı sürece oldukça normaldir. Araştırma bulgularına göre veliler çocuklarına pandemi dönemi ile ilgili olarak “virüsten korunma yollarını (Maske-mesafe-hijyen), geçici olduğunu, dikkatli olmanın önemini, korkulmamasını ve sabırlı olunmasını” telkin etmektedir. Bu noktada velilerin tutumları ve açıklamaları çok önemlidir. Dai ve Erkoç'un (2020) yaptığı çalışmanın sonucuna göre anne-babaların pandemi dönemine yönelik negatif duyguları yüksektir. Bu durum çocukların da kaygı düzeyini artırmaktadır. Öngider'e (2013) göre çocuğun psikolojik sağlığı sıklıkla ebeveynlerinin davranışlarını nasıl anladığı ve yorumladığına bağlıdır. İlgili alan yazında, çocukların kaygı düzeyleri ve stresle baş etme durumlarının ebeveynlerin kaygı düzeyleri (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2003; Aslan, Aslan ve Alparlan, 1998; Bora ve Ünüvar, 2020; Capps, Sigmen, Sena, Henker ve Whalen, 1996; Duman, 2008; Küçüködük, 2015; Yalçın, Dai ve Erkoç, 2020) ile ebeveyn tutum ve davranışlarıyla (Derman ve Başal, 2013; Domenech, Jane ve Canals, 2004; Duman, 2008; Dursun, 2010; Kaya, Bozaslan ve Genç, 2012; Küçüködük, 2015; Özbey, 2010; Peleg, Halaby ve Whaby, 2006; Yalçın, Dai ve Erkoç, 2020) yakından ilişkili olduğu sıklıkla vurgulanmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre veliler pandemi ile ilgili haberleri, günde en az bir kez ve en çok televizyondan ve telefon/tabletten takip etmektedir. Bu sonuç aynı zamanda velilerin pandemi dönemi ile ilgili olarak kaygılı oldukları sonucunu da desteklemektedir. Bulgulara göre veliler pandemi döneminde sırasıyla en çok eğitim, sağlık, teknoloji kullanımı ve olumsuz aile ilişkilerinden dolayı kaygılıdır. Ayrıca velilerin hem pandemi dönemi için hem de pandemi sonrası için çocuklarının teknoloji kullanımı konusunda kaygılı olduğu görülmektedir. Alanda ailelerin çocuklarının teknoloji kullanımı ile ilgili kaygılı olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Ateş ve Saltalı, 2019; Saltuk ve Erciyes, 2020). Araştırmanın sonuçları hem velilerin hem çocukların pandemi döneminde teknoloji kullanımının arttığını göstermektedir. Alandaki bazı çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Buna göre pandemi sürecinde çocuklar ve yetişkinler, zamanlarının büyük çoğunluğunu teknolojik araçlar karşısında geçirmektedir (Doğan, 2016; Göker ve Turan, 2020; Keskin ve Özer Kaya, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu, Doğanay ve Yılmaz, 2020). Pandemi süreciyle birlikte daha çok evde vakit geçiren çocukların teknoloji kullanımı ile ilgili, ailelere büyük sorumluluk düşmektedir. Alanda çocukların teknoloji kullanımının aile ile yakından ilişkili olduğuna dair çalışmalar mevcuttur (Manap, 2020; Plowman, McPake ve Stephen, 2008). Yücelyiğit ve Aral'ın (2020) çalışma sonucuna göre anne babaları sorumluluk sahibi ve bilinçli olan çocuklar, dijital cihazları üretim amaçlı

kullanılmaktadır. Ancak aileler tarafından doğru yönlendirilmeyen çocukların dijital cihazları amaçsız biçimde kullanmakta ve sosyal medya takibinden öteye geçememiştir. Aileler çocuklarının teknoloji kullanımının hem nitelik hem kullanım süresi açısından takipçisi olmalıdır. Kadan ve diğerlerinin (2020) yaptığı COVID-19 pandemi döneminde çocukların gelişim dönemine göre değerlendirildiği çalışmada 6-12 yaş okul dönemi çocuklarının teknoloji kullanımına sınırlama getirilmesi, normalde günde 45 dakika ile bir saat teknoloji kullanımı normal görülürken pandemi sürecinde sürede esneme olsa da bu sürenin saatlerce olmaması önerilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarına göre ilkokul çocuklarının büyük çoğunluğu düzenli olarak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen uzaktan eğitim faaliyetine katılmaktadır. Yıldız ve Vural'a (2019) göre, özellikle pandemi döneminde teknolojinin ve eğitimin öneminin artmasıyla birlikte bilişim teknolojilerine sahip olanlar ve olmayanlar arasında "dijital" bir fark meydana gelmiştir. Bu durum pandemi sürecinde eğitim sisteminin bir eksikliği olarak görülmektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre velilerin %69'u uzaktan eğitim faaliyetlerini gerekli ama yetersiz bulurken, %28'i gerekli ve yeterli bulmaktadır. Alanda bu sonucu destekleyen çalışmalar mevcuttur. Özdoğan ve Berkant'ın (2020) yaptığı eğitim paydaşlarının uzaktan eğitim ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışma sonuçlarına göre eğitim paydaşları uzaktan eğitimi öğrenci motivasyon azlığı, uzaktan eğitim sisteminin alt yapı yetersizliği ve sosyo-ekonomik eşitsizlikler sonucu bazı öğrencilerin teknolojik donanımına sahip olmaması açısından uzaktan eğitimi yetersiz bulmuştur. Alanda farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. İnci Kuzu'nun (2020) ilkokul velilerinin uzaktan eğitim faaliyetleri ile ilgili görüşlerini almayı amaçladığı çalışma sonuçlarına göre, ilkokul velileri pandemi süreci içinde uzaktan eğitimin yerinde bir karar olduğunu, uzaktan eğitim faaliyetlerinin verimli geçtiğini ve çocukların aktif olarak katıldığını belirtmiştir. Yine bu çalışmada veliler çocukların derste dikkatinin çabuk dağılmasını, ödevle ilgili sorunlar olduğunu ve derse bağlanma konusunda sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Alanda velilerin uzaktan eğitim faaliyetlerinden memnun olduğuna dair başka çalışmalar da mevcuttur (Özgümüş, 2018; Yılmaz vd., 2020). Can'ın (2020) pandemi döneminde Türkiye'deki uzaktan eğitim süreçlerini incelediği çalışmanın sonucuna göre Koronavirüs (COVID-19) pandemisinde Türkiye'de uzaktan eğitimin erişim, altyapı, içerik, uygulama, tasarım, güvenlik, mevzuat, kalite ve pedagojik boyutunun geliştirilmesi gerekmektedir. Tuncer ve Taşpınar'a (2007) göre yapılan araştırmalar henüz uzaktan eğitimin geleneksel eğitime göre daha nitelikli olduğunu doğrulamamıştır. Çevrimiçi eğitimde öğretmenin aktardığı bilgileri öğrenci almakta, ancak öğretmen ile anında birebir iletişim kurma imkanı bulamamaktadır. İletişimdeki bu sorun öğrenmenin değerlendirilmesini de güçleştirmektedir. Anında dönüt alıp düzeltme yapma imkanı yoktur. Vatansever Bayraktar'a (2015) göre öğrencilerin kendilerinden bekleneni yerine getirebilmesi için kendisinden ne istendiğini doğru olarak algılamalıdır. Dolayısıyla öğrenme ortamının başarıya ulaşması için öğrenci-öğretmen iletişiminin sağlıklı olabilmesi çok önemlidir. Aral ve Kadan'a (2018) göre okul dönemi olarak adlandırılan 6-12 yaş aralığındaki çocukların gelişimsel ihtiyaçlarından biri de akranlarıyla sosyalleşmeleridir. Bu yıllar akran ilişkilerinin derinleştiği yıllardır. Okul öncesi dönemden farklı olarak bu dönemde yakın arkadaşlık ilişkileri kurulmakta, çocuklar zamanlarının büyük kısmını akranlarıyla bir arada geçirmeyi istemektedir. Tüm bu çalışmalar pandemi döneminin bir gereği olan uzaktan eğitimin yetersiz kaldığı noktaları açıkça göstermektedir. Uzaktan eğitim sürecinin devam etmesi durumunda bu eksiklikleri giderici tedbirler alınması yararlı olacaktır.

Araştırmanın sonuçlarına göre veliler, çocuklarının eğitimlerini desteklemek için çoğunlukla internette eğitim içerikli videolara, kaynak kitaplara, kitap okumaya, diğer velilere ya da sınıf öğretmenine başvurmuştur. Bu noktada velilerin eğitim düzeyi önemli bir değişkendir. Eğitim seviyesi yüksek olan aileler çocuklarının eğitimini destekleme konusunda daha az zorlanacaktır. Yıldız ve Vural'a (2019) göre anne-baba ya da gün içinde çocuğun bakımıyla ilgilenen kişilerin eğitim düzeyi, özellikle pandemi döneminde desteklenmeye ihtiyaç duyan çocuklar arasında

eşitsizlik meydana getirmiştir. Anne-baba ya da çocukla gün içinde ilgilenen kişinin eğitim seviyesi yükseldikçe evdeki eğitim olanakları ve nitelikleri artmaktadır.

Pandemi döneminde sosyal izolasyon gereği tüm insanlar gibi ilkökul çocukları da okulundan, arkadaşlarından ve akrabalarından ayrı kalmıştır. Bu araştırmada velilerin bazıları pandemi dönemi için çocuklarının asosyalliği ile ilgili kaygı duymaktadır. Altunel ve Özoğul'a (2020) göre pandemi döneminde sosyal doyumsuzluk yaşayan öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonu düşmektedir. Bu noktada öğrencilerin psikolojik sağlamlığının korunması için velilere önemli roller düşmektedir (Altunel ve Özoğul, 2020). Araştırma sonuçlarına göre veliler çocuğun öğretmeni ve arkadaşlarıyla duygusal bağını devam ettirmek için telefon ya da online sesli/görüntülü görüşmeleri tercih etmektedir. Kadan ve diğerlerinin (2020) yaptığı COVID-19 pandemi döneminde çocukların gelişim dönemine göre değerlendirildiği çalışmada 6-12 yaş okul dönemi çocukları için akranları ile sosyalleşmenin önemine vurgu yapılmış, pandemi döneminde zaman zaman arkadaşları ile ya da öğretmeniyle telefonda ya da internet aracılığıyla görüntülü konuşmasına imkân yaratılması önerilmiştir. Altunel ve Özoğul'a (2020) göre pandemi döneminde çocukların sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında teknolojinin önemli bir rolü vardır. Ancak Karateke'nin (2020) çalışmasına göre çocuklar olumsuz duygularla baş etmenin yollarını aileden öğrenir. Eğer aile çocuğun kaygı, korku, sıkılma gibi olumsuz duygularla baş etmeleri gereken durumlarda, onları teknolojiye yönlendirirse, çocuk duygu düzenleyici olarak teknolojiye sarılır. Bu durum çocukların gelecekte teknoloji bağımlısı olmalarına zemin hazırlar. Bu konuda ebeveynlere büyük sorumluluk düşmektedir.

Araştırma bulgularına göre veliler pandemi dönemini ailecek daha fazla zaman geçirme, zamanı iyi kullanma ve aile bağlarının kuvvetlenmesi açısından olumlu bulurken; evde sıkılma, teknoloji kullanımının artması, akademik başarının düşmesi ve aile içi çatışmalar açısından olumsuz bulmuştur. Ayrıca velilerin %8'i çocuğunda kaygı artışı olmasını ve %6'sı çocuğunun agresifleşmesini pandemi döneminin olumsuz yönleri olarak göstermiştir. Russell ve diğerlerine (2020) göre öğrenciler, pandemi nedeniyle okula gidemeyerek evde kalmaya mecbur olmuştur. Evde geçirilen süreçte gerek iletişim araçları gerekse aile fertlerinden sürekli COVID, virüs, hastalık ve ölüm konularına maruz kalmıştır. Bu süreçte çocuklarda kaygı, öfke ve saldırganlık belirtileri görülme sıklığı artmıştır. Fan ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmaya göre COVID-19 pandemi sürecinin belirsizliklerle dolu olması çocukların psikolojik tepkiler vermesini açıklar niteliktedir. Bu dönemde çocukların çoğunda kaygı, öfke, saldırganlık, depresyon gibi davranışlarda artış olmuştur. Araştırma bulgularına göre veliler pandemi döneminde aile-çocuk ilişkisini güçlendirmek için oyun oynama/aktivite yapmaya, sohbet etme/hayal kurma/ilgi göstermeye, evde iş bölümü yapmaya ve daha sakin kalmaya özen göstermektedir. Bu süreçte aileler çocuklarının psikolojik olarak daha az etkilenmesi için çocuklarıyla daha çok ilgilenmiştir (oyun, aktivite, sohbet, kitap okuma). Kadan ve diğerlerinin (2020) çalışmasına göre 6-12 yaş aralığındaki çocuklar, önceki dönemlere göre her ne kadar daha durgun bir gelişim sürecinde olsalar da oyun oynamak hala onlar için oldukça önemlidir.

Sonuç olarak bu araştırmada; ilkökul velilerinin COVID-19'a bağlı pandemi döneminde pandemi, eğitim, teknoloji kullanımı ve aile- çocuk iletişimi ile ilgili görüşlerini incelenmiştir. Araştırmada velilerin ve çocukların pandemi ile ilgili kaygılı olduğu, velilerin en çok eğitim, sağlık ve teknoloji kullanımına dair kaygılarının olduğu, pandemi sürecinde hem velilerin hem çocukların teknoloji kullanımının arttığı, öğrencilerin büyük çoğunluğunun Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki uzaktan eğitim faaliyetlerine düzenli katıldığı, velilerin uzaktan eğitim faaliyetlerini gerekli gördüğü, velilerin eğitimi desteklemek için kaynak kitaplara ve web tabanlı eğitim ortamlarına başvurduğu, öğrencilerin genel olarak okula dönmeye istekli olduğu ve pandemi sürecinin aile içi ilişkilere olumlu ve olumsuz birçok yansımalarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar pandemi döneminin birçok açıdan hayatımıza yansıdığını ve bilişim teknolojilerinin hayatımızdaki yerini açıkça ortaya koymaktadır. Veliler çocuklarının teknoloji kullanımı ile ilgili olarak kaygılı olsalar da gerek uzaktan eğitim faaliyetlerinde gerekse eğitimi

destekleyici ek çalışmalarda teknolojiye başvurmaktadır. Ayrıca veliler, çocuğun okulu ve arkadaşlarıyla duygusal bağını devam ettirmek için de teknolojiden yararlanmaktadır. COVID-19'a bağlı pandemi sürecinin ne kadar daha süreceği uzmanlar tarafından ön görülememektedir. Buna göre velilerin öncelikle eğitimle ilgili kaygıları azaltılmalı hem kendilerinin hem çocuklarının teknoloji kullanımı ile ilgili olarak velilere rehberlik edilmelidir. Bu konuda çevrimiçi seminerler yapılabilir. Konu ile ilgili basılı kaynaklar velilere ulaştırılabilir. Aile içi kaliteli zaman geçirme ve eğitimi bilinçli destekleme önerileri ile ilgili olarak velilere çevrimiçi seminerler verilebilir. Bu araştırma ilkokul velilerinin pandemi, eğitim, teknoloji kullanımı ve aile ilişkileri açısından görüşleri ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı kademedeki öğrenci velileriyle ve farklı değişkenlerle de yapılabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'nun 20.08.2020 tarih ve GO 2020/217 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Aldemir, C. ve Avşar, M. N. (2020). Pandemi döneminde dijital vatandaşlık uygulamaları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(5), 148-169.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2003). Çocukların kaygı düzeyleri ile annelerinin kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(128), 65-71.
- Allen, J., Rowan, L., & Singh, P. (2020). Teaching and teacher education in the time of COVID-19. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 233-236.
- Altunel, M. ve Özoğul, E. T. (2020). 5 soru: Koronavirüs salgınında veliler. <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-salgininda-veliler/> adresinden erişilmiştir.
- Aral, N. ve Kadan, G. (2018). *Sosyal gelişim*. Ankara: Hedef Yayınları.
- Aslan, S. H., Aslan, O. ve Alparslan, Z. N. (1998). Annedeki süregen depresyonun çocuktaki depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 9(1), 32-37.
- Ateş, M. A. ve Saltalı, N. D. (2019). KKTC'de Yaşayan 5-6 yaş çocukların tablet ve cep telefonu kullanımına ilişkin ebeveyn görüşlerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 62-90.
- Bora, A. ve Ünüvar, P. (2020). Okul öncesi eğitime devam eden çocukların kaygıları ile ebeveynlerinin kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 345-361.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Budak, F. ve Korkmaz, Ş. (2020). COVID-19 Pandemi sürecine yönelik genel bir değerlendirme: Türkiye örneği. *Sosyal Araştırmalar ve Yönetim Dergisi*, 1, 62-79.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Capps, L., Sigmen, M., Sena, R., Henker, B., & Whalen, C. (1996). Fear, anxiety and perceived control in children of agoraphobic parents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 445-452.
- Dağcıoğlu, B. F. ve Keskin, A. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde Türkiye, Avrupa ve Amerika verilerinin karşılaştırılması: kesitsel bir çalışma. *Ankara Med J*, 2, 360-369.

- Derman, M. T., ve Başal, H. A. (2013). Okulöncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailelerinin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Doğan, S. (2016). Eğitim ve öğretimde teknolojinin doğru kullanımı ve 0-7 yaş çağındaki çocuklarda teknolojinin etkisi. *Yeni Türkiye*, 22(88), 722-730.
- Domenech, L. E., Jane, C., & Canals, J. (2004). Parental reports of somatic symptoms in preschool children: prevalence and associations in Spanish sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 43(5), 598-604.
- Duman, G. K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 220337).
- Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 265502).
- Eren, E. (2020). Yeni tip koronavirüs'ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: milli eğitim bakanlığının ve yükseköğretim kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 29, 1-10.
- Fan, J., Zhou, M., Wei, L., Fu, L., Zhang, X., & Shi, Y. (2020). A qualitative study on the psychological needs of hospitalized newborns parents during COVID-19 outbreak in China. *Iran Journal Pediatr*, 30(2), 1-7. doi: 10.5812/ijp.102748.
- Göker, M. E., ve Turan, Ş. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde problemler teknoloji kullanımı. *ESTÜDAM Halk Sağlığı Dergisi (COVID-19 Özel Sayısı)*, 5, 108-114. doi:10.35232/estudamhsd.767526
- Gültekin, M. (2007). Dünyada ve Türkiye'de ilköğretimdeki yönelimler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 477-502.
- Gültekin, M. (2020). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim programları*. Ankara: Pegem Akademi
- Güven, G. ve Efe Azkeskin, K. (2010). Erken çocukluk eğitimi ve okul öncesi eğitim. İ. H. Diken, (Ed.), *Erken Çocukluk Eğitimi* içinde (ss.1-53). Ankara: Pegem Akademi.
- İnci Kuzu, Ç. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uygulanan ilköğretim uzaktan eğitim programı (EBA TV) ile ilgili veli görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 505-527.
- Kadan, G., Aysu, B. ve Aral, N. (2020). COVID-19 sürecinde çocuklar: gelişimsel ihtiyaçlar ve öneriler. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 360-379.
- Karateke, B. (2020). Bir teknoloji bağımlısı yetiştirmek: yeni doğandan ergenliğe ebeveynliğe yardımcı bir duygu düzenleme aracı olarak sanal ortamlar. *Bağımlılık Dergisi*, 21(4), 338-347.
- Kaya, A., Bozaslan, H. ve Gülten, G. (2012). Üniversite öğrencilerinin anne-baba tutumlarının problem çözme becerilerine, sosyal kaygı düzeylerine ve akademik başarılarına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 208-225.
- Koç, E. S. (2021). Nasıl bir uzaktan eğitim? Bir yılın sonunda yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *International Anatolia Academic Online Journal Social Sciences Journal*, 7(2), 13-26.
- Küçüködük, C. (2015). *3-5 Yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: bilişsel esnekliğin aracı rolü* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 399648).
- Manap, A. (2020). *Anne babalarda dijital ebeveynlik farkındalığının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 613073).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd edition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). *Türkiye, koronavirüs salgınında ulusal çapta uzaktan eğitim veren 2 ülkeden biri*. <http://www.meb.gov.tr/turkiye-koronavirus-salgininda-ulusal-capta-uzaktan-egitim-veren-2-ulkeden-biri/haber/20618/tr> adresinden erişilmiştir.

- Millî Eğitim Bakanlığı (2020b). *Uzaktan eğitimle ilgili süreç hafta içi simülasyonlarla anlatılacak*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimle-ilgili-surec-hafta-icisimulasyonlarla-anlatilacak/haber/20513/tr> adresinden erişilmiştir.
- Öngider, N. (2013). Anne-baba ile okul öncesi çocuk arasındaki ilişki. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(4), 420-440.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21, 9-18.
- Özdoğan, A. Ç. ve Berkant, H. G. (2020). COVID-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 13-43.
- Peleg, O., Halaby, E., & Whaby, E. N. (2006). The relationship of maternal separation anxiety and differentiation of self to children's separation anxiety and adjustment to kindergarten: A study in Druze families. *Journal of Anxiety Disorders*, 20(8), 973-995.
- Plowman, L., McPake, J., & Stephen, C. (2008). Just picking it up? Young children learning with technology at home. *Cambridge Journal of Education*, 38(3), 303-319.
- Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child ve Adolescent Health*, 4(5), 397-404.
- Sağlık Bakanlığı. (2020). *COVID-19 Bilgilendirme Platformu*. <https://covid19.saglik.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Saltuk, M. C. ve Erciyes, C. (2020). Okul öncesi çocuklarda teknoloji kullanımına ilişkin ebeveyn tutumlarına dair bir çalışma. *Yeni Medya Elektronik Dergisi*, 4(2), 106-120.
- Tuncer, M. ve Taşpınar, M. (2007). Sanal eğitim-öğretim ve geleceği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 112-133.
- WHO. (2020). *Coronavirus disease (COVID-19) pandemic*. World Health Organization. Retrieved from <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus2019>
- Wu, Y. C., Chen, C. S., & Chan, Y. J. (2020). The outbreak of COVID-19: An overview. *Journal of Chinese Mediacal Association*, 83(3), 217-220.
- UNESCO (2020). *Another COVID-19 front line: Parents of children with disabilities*. Retrieved from <https://en.unesco.org/news/another-covid-19-front-line-parents-children-disabilities>
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Eğitim ortamında öğretmen öğrenci iletişimi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 18, 262-285.
- Yalçın, H., Dai, H., ve Erkoç, E. (2020). Ebeveynlerin virüs salgınına ilişkin duygu durumları ve çocuklara etkileri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(9), 128-142.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. ve Akar Vural, R. (2020). *Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri*. Türk Tabipleri Birliği COVID-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu. https://www.ttb.org.tr/kutuphane/covid19-rapor_6/covid19-rapor_6_Part64.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H., Doğanay, G. ve Yılmaz, D. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- Yücelyiğit, S. ve Aral, N. (2020). Dijital teknolojiyi üretim ve tüketim amacıyla kullanan çocukların ve ebeveynlerinin tercihlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 1071-1084.

Extended Abstract

Introduction

The virus that causes coronavirus (COVID-19) disease first appeared in Wuhan, China's Hubei province, in December 2019. Coronavirus (COVID-19) disease was officially defined for the first time by the World Health Organization on February 11, 2020. This virus, which spreaded first to China and then to the world, has become a global problem, including developed countries for the first time, which has been effective all over the world in a short period of four months in March 2020 (Budak & Korkmaz, 2020; Ministry of

Health, 2020; WHO, 2020; Wu, Chen & Chan, 2020, 217). According to Allen, Rowan & Singh (2020), the pandemic period has created an extreme situation for the people of the world. People are afraid of losing their jobs and loved ones during the pandemic process and are separated from their families and loved ones. They are therefore concerned. This process should be regarded as the "new normal" that could take quite some time (Allen et al., 2020).

In order to ensure social isolation, education was interrupted, more than 1.5 billion students and young people around the world were affected by the closure of schools and universities (Eren, 2020; UNESCO, 2020). In Turkey as well as various countries, face to face training interrupted with pandemic. Online education had been started by Ministry of National Education for schools as of March 23 through the TRT and Education Information Network (EBA). Turkey is the second country after China to offer online education. Nowadays, because of the unusual situation, online education is the only option that can be carried out almost all over the world education activities out of being an alternative to face-to-face education. There are some advantages and disadvantages of online education during pandemic as well as other forms of education (Koç, 2021; Özdoğan & Berkant, 2020). Parents, one of the stakeholders of education, are also concerned about the uncertainties brought by the new era (Altunel & Özoğul, 2020). During the pandemic period, the Minister of National Education Ziya Selçuk emphasized the importance of parents' support in this process in his national statement (MEB, 2020b). According to İnci Kuzu (2020), families think that online learning has great importance to support school activities like face to face education. Parenting is never easy, but during the pandemic parenting has faced completely different difficulties (UNESCO, 2020).

During the pandemic, primary school students started online education like all other students. Primary school is obliged to lay the foundations of the knowledge, skills and attitudes that young people, who will become active members in the future, will need throughout their lives (Gültekin, 2020). It is also important that the primary school period is the first step of formal education, in which basic skills are acquired for the individual to live healthily and happily (Gültekin, 2007). Therefore, in this study, the opinions of primary school parents about pandemic education, technology use and family-child relationships were examined. Since the pandemic is a current issue, a limited number of studies about the perspective of primary school parents in the pandemic are investigated in the literature. The dimensions of the pandemic are not predictable. It is thought that the findings obtained from this research in which the opinions of primary school parents in this pandemic period is examined will contribute to Turkish education and literature.

Method

The scanning model was adopted in the research. The data of the research were collected in the fall semester of the 2020-2021 academic year. 31 male, 146 female and 177 primary school parents participated in the study. The semi-structured interview form developed by the researchers was used as the data collection tool. Before starting the questions in the interview form, the purpose of the study was clearly stated, and it was emphasized that the participation to the study was on a voluntary basis. The general opinions of primary school parents about the pandemic, education, use of technology during the pandemic period, and positive/negative aspects of the pandemic in terms of intra-family interaction were obtained through the interview form. While creating the data collection tool, opinions were taken from two school counselors working in primary schools and two academicians working in the Guidance and Psychological Counseling Departments of education faculties. The data were analyzed by content analysis method. Some of the questions in the semi-structured questionnaire; "What are you worried about during the pandemic period?", "What are the

questions your child asks you during the pandemic?", "How do you explain your children's questions about the pandemic?" is in the form.

Result and Discussion

In the study, the opinions of primary school parents in terms of education, technology and family-child relationship during the pandemic period were examined. According to the findings, both parents and children in primary school are concerned about the pandemic. Accordingly, the concerns of parents and children are similar. Primary school children mostly say "what the virus is (7%), when it will end (56%), will they be sick (9%), when they can go to school (22%)" and "when they can go out (9%)" questions. When the literature is examined, it is possible to encounter similar results. According to the study of İnci Kuzu (2020), primary school students are generally concerned about the pandemic period. According to Altunel and Özoğul (2020), parents whose roles have increased in the education process worry while managing this situation they have not faced before. These worries experienced by parents are quite normal as long as they can be controlled and not reflected on the children (Altunel & Özoğul, 2020).

According to the findings of the research, parents find the pandemic period positive in terms of spending more time with the family (57%), using time well (14%) and strengthening family ties (10%); find it negative in terms of boredom at home (29%), increased use of technology (18%), declining academic achievement (16%) and family conflicts (13%). In addition, 8% of the parents express that their child had an increase in anxiety, and 6% of them express that their child became aggressive due to the negative aspects of the pandemic period. During the process spent at home, both communication tools and family members were constantly exposed to COVID-19, virus, disease and death issues to the students. In this process, the frequency of symptoms of anxiety, anger and aggression increased in children (Russell et al, 2020). Again, according to Fan et al. (2020), the uncertainty of the COVID-19 pandemic process explains the psychological reactions of children. During this period, behaviors such as anxiety, anger, aggression, and depression increased in most of the children (Fan, Zhou, Wei, Fu, Zhang, & Shi, 2020). According to the findings of the research, during the pandemic period, for strong relationships between the family, parents have taken care of playing / making activities (62%), chatting / dreaming / showing interest (19%), division of work at home (14%) and staying calm (6%). In this process, families has more interested in their children so that their children would be less affected psychologically (gaming, activities, conversations, reading books). According to Kadan, Aysu and Aral (2020), even though children between the ages of 6-12 are in a more sluggish development process compared to previous periods, playing games is still very important for them.

As a result of this research, the opinions of primary school parents on pandemic, education, technology use and family-child communication during the pandemic period due to COVID-19 were examined. In the study, it has been concluded that parents and children are worried about the pandemic, parents are mostly worried about education, health and technology use. Both parents and children use of technology is increased during the pandemic process. The majority of students regularly participate in online education activities within the Ministry of National Education. The parents deem the online education activities required. Parents consult resource books and web-based educational environments to support education. Students are generally willing to return to school. The pandemic period has many positive and negative reflections on family relationships. These results clearly reveal that the pandemic period has reflected in our lives in many aspects and changed the place of information technologies in our lives. Although parents are worried about their children's use of technology, they use technology in both online education activities and additional studies that support education. In addition, parents use technology

to maintain the child's emotional bond with their school and friends. Experts cannot predict how long the pandemic period due to COVID-19 will last. Accordingly, parents' concerns about education should be reduced, and they should be guided about their own and their children's use of technology. Online seminars or printed resources can be delivered to parents on this subject. Online seminars can be given to parents regarding suggestions for spending efficient time in the family and supporting education consciously. This research is limited to the opinions of primary school parents in terms of pandemic, education, technology use and family relations. Similar studies can be done with parents of students at different levels and with different variables.

COVID-19 Salgınında Ergenlerin Umud, Psikolojik Sağlamlık ve Kişilik Özellikleri

Hope, Psychological Resilience and Personality Traits of Adolescents in the COVID-19 Pandemic

Osman SÖNER*, Filiz GÜLTEKİN**

Öz: Bu çalışmada COVID-19 salgını sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlamlık ve umut düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Buna ek olarak, salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin sıfatlara dayalı kişilik özelliklerinin umut ve psikolojik sağlamlıklarını yordama düzeyinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul Arnavutköy ilçesinde bulunan ve farklı liselerde öğrenim gören 2227’si kız (%60,1) ve 1477’si erkek (%39,9) olmak üzere toplam 3704 ergen oluşturmaktadır. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup veriler, Sürekli Umud Ölçeği, Psikolojik Sağlamlık Ölçeği ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin umut ve psikolojik sağlamlık düzeylerinde psikolojik desteğe ihtiyaç duyma, maddi desteğe ihtiyaç duyma, COVID-19 hastası yakını olma ve aile bireylerinin işten çıkarılma durumlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sıfatlara dayalı kişilik özelliklerinin ergenlerin umut ve psikolojik sağlamlık düzeylerini anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda konuya ilişkin öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: COVID-19, psikolojik sağlamlık, umut, kişilik özellikleri, ergenler.

Abstract: This study aimed to examine the psychological resilience and hope levels of adolescents in lockdown during the COVID-19 pandemic in terms of various variables. In addition, it was aimed to determine the predictive levels of personality traits of hope and psychological resilience based on the adjectives of adolescents who were subjected to curfew during the pandemic period. The study group of the research consists of 3704 adolescents, 2227 girls (60.1%) and 1477 (39.9%) boys, located in Arnavutköy district of Istanbul and studying at different high schools. A relational scanning model was used in the study, and the data were collected by Continuous Hope Scale, Psychological Resilience Scale, and Adjectives Based Personality Scale. As a result of the research, hope and psychological resilience of the adolescents who had a curfew during the pandemic were significantly different in terms of needing psychological support, needing financial support, being a relative of a COVID-19 patient, and dismissal of family members. In addition, it was determined that personality traits based on adjectives significantly predicted psychological resilience and hope level. In line with the findings, suggestions related to the subject were presented.

Keywords: COVID-19, resilience, hope, personality characteristics, adolescents.

Giriş

COVID-19 salgını 2019 yılının Aralık ayının başında Çin’in Wuhan kentinde ortaya çıkmış ve 11 Ocak’ta Wuhan yerel hükümetinin salgın olarak tanımlanmasından araştırmanın yapıldığı döneme kadar vaka sayısı Çin’de 100 bine, ölüm sayısı ise beş bine ulaşmıştır. Çin dışında ilk olarak Tayland’da görülen ve daha sonra tüm dünyaya yayılan bu virüs son verilere göre en fazla Hindistan ve Amerika’da can kaybına neden olmuştur. Avrupa’da ise beş milyon üstünde vaka sayısı ile Fransa ilk sırada yer alırken ve bu ülkeyi yaklaşık beş milyon bin vaka ile İngiltere ve son olarak yaklaşık dört milyon ile İtalya takip etmektedir. Avrupa’da salgın nedeniyle meydana gelen ölüm sayılarında ise yaklaşık 130 bin ile İngiltere birinci sırada yer alırken onu yaklaşık 127 bin ile İtalya ve yaklaşık 110 bin ile Fransa izlemektedir. Avrupa kıtasından sonra Amerika kıtasında daha da hızlı yayılan salgın bu kıtada ilk olarak 21 Ocak’ta görülmüştür. ABD’de vaka sayısı 35 milyona ulaşmış, ölüm sayısı 600 bini geçmiştir. ABD ve

*Sorumlu yazar, Uzm. Psk. Dan., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa-Türkiye, ORCID: 0000-0001-9741-5357, e-posta: osmansoner02@hotmail.com

**Doç. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bursa-Türkiye, ORCID: 0000-0002-6281-3096, e-posta: gultekinfiliz@hotmail.com

Hindistan'dan sonra en fazla can kaybının yaşandığı üçüncü ülke olan Brezilya'da vaka sayısı 30 milyonu, can kaybı ise 350 bini aşmıştır. Tüm dünyada vaka sayısının 170 milyonu geçmiş ve ölüm sayısının ise üç buçuk milyonu geçtiği görülmektedir (CNNTÜRK, 2021). Bu sayılar her geçen gün artmaktadır.

İlk vakanın 10 Mart 2020 tarihinde görüldüğü, ilk ölümün 15 Mart 2020 tarihinde gerçekleştiği Türkiye'de ise vaka sayısı beş milyonu, hayatını kaybedenlerin sayısı ise 49 bini geçmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021). Türkiye 19 Nisan 2021'den itibaren toplam vaka sayısında Çin'i geride bırakarak en fazla vaka görülen yedinci ülke konumuna gelmiştir. Türkiye'de salgının önüne geçmek amacıyla sosyal, ekonomik, siyasi birçok alanda radikal tedbirler alınmaya başlanmıştır. Türkiye'de ilk ölüm vakasından bir gün sonra 16 Mart 2021 tarihinde ilk, orta ve yükseköğretimde okullar tatil edilmiştir. Bu şekilde salgının yayılmasının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Sonrasında risk altında oldukları için 65 yaş ve üstündeki bireylerin, ardından da salgının yayılmasında taşıyıcı rol oynadıkları için 20 yaş altındakilerin sokağa çıkmaları yasaklanmıştır. 11-12 Nisan tarihinde ise 30 büyükşehirde ve Zonguldak'ta ilk kez sokağa çıkma yasağı ilan edilmiştir. Özetle tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de salgın ile mücadelede sosyal izolasyon için sokağa çıkma yasağı işe koşulmuştur.

Hastalığın çok hızlı bulaşıyor olması, vaka sayısının hızla artması, tedavinin henüz mümkün olmaması hemen herkesin yaşamında önemli değişimleri zorunlu kılmıştır. Bu salgın, okulların tatil edilmesi, uzaktan eğitim, evden çalışma, sokağa çıkma yasağı gibi uygulamalarla gündelik yaşamın normallerini alt üst etmiştir. Bu durum toplumun tüm kesimlerinin gündelik yaşamını, çalışma ve eğitim anlayış/uygulamalarını yeniden düzenlemelerini gerekli kılmıştır. Bu değişimlerin bireyleri olumsuz yönde etkilememesi mümkün görünmemektedir. Nitekim Horesh ve Brown (2020) bu olumsuz etkinin bireylerde derin kayıp, stres ve korkunun yanı sıra mevcut ruh sağlığı bozukluklarının şiddetlenmesine ve yeni psikolojik sorunların ortaya çıkmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Qiu ve diğerlerinin (2020) COVID-19 salgınının ilk ortaya çıktığı Çin'de ülke çapında yaptıkları bir çalışmada katılımcıların %35'inin psikolojik sıkıntı yaşadığı, travma sonrası stres bozukluğuna neden olduğu, bununla birlikte evde izolasyona daha az maruz kalan çocuklarda daha az psikolojik sıkıntı görüldüğü belirlenmiştir.

Böylesi stresli ve travmatik durumlarla baş etmede bireylerin psikolojik açıdan ne kadar dayanıklı ve güçlü oldukları önemlidir. Alan yazında psikolojik sağlamlık olarak adlandırılan, stresli ve travmatik durumlarda bireyin kendini toparlama gücü olarak tanımlanan (Doğan, 2015) bu kavram, bireylerin olumsuz yaşam koşullarında yaşadıkları stres, travma veya psikolojik sıkıntılarla baş etmek, uyum sağlamak, kendini toparlamak ve iyileşmek için yürütülen bilişsel bir süreci ifade etmektedir (Carver, 1998; Fletcher ve Sarkar, 2013; Gizir, 2006; Kararımak, 2006; Li, Xu, He ve Wu, 2015; Öz ve Bahadır Yılmaz, 2009; Riley ve Masten, 2005; Tusai ve Dyer, 2004). Psikolojik sağlamlığın bireylerin olumsuz yaşam olaylarıyla baş edebilmek için bilişsel yeteneklerini kullanmaları olduğu söylenebilir (Doğan, 2015; Masten ve Coatsworth, 1998). APA (2020), bireylerin bilişsel yeteneklerini kullanmalarının kişisel büyümeyi olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Psikolojik sağlamlık, zorluklar, uyum, psikolojik iyi oluş, problemlerle baş etme ve esnekliğin getirmiş olduğu rahatlık olmak üzere beş farklı ana tema üzerinde inşa edilmektedir (Kara, 2019). Aydın'a (2018) göre bireyin bu beş temada psikolojik sağlamlık oluşturabilmesi için ilişki kurması, yaşamında karşılaştığı değişimleri kendinden bir parça olarak görmesi, hedeflerine yönelik hareket etmesi, önlemleri kararlı bir biçimde alması, farklı fırsatlar keşfetmek istemesi, olumlu yönlerini geliştirilmesi ve kendine dikkat etmesi gerekmektedir.

Bireyin bu olumlu değişimlere yönelik psikolojik durumları psikolojik sağlamlığın olumlu duygular geliştirmedeki önemini ortaya koymaktadır (Benetti, 2006). Psikolojik sağlamlığın olumlu duygular geliştirmedeki önemi, yapılan çalışmalarla da ortaya konmuştur. Örneğin, psikolojik sağlamlık ile benlik saygısı (Güloğlu ve Kararımak, 2010; Kararımak ve Sivis

Çetinkaya, 2011; Rutter, 2012), pozitif duygular (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels ve Conway, 2009; Kararımak ve Siviş Çetinkaya, 2011), kendilik duygusu (Önder ve Gülay, 2008), sosyal destek (Özden, 2015) ve yaşam doyumu (Cohn vd., 2009) arasında pozitif yönlü; yalnızlık (Güloğlu ve Kararımak, 2010), depresyon, stres (Hjemdal, Vogel, Solem, Hagen ve Stiles, 2011) ve kaygı (Benetti, 2006) arasında ise negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu görülmektedir. Bunun yanında Chung'un (2008) yapmış olduğu bir çalışmada kendine olumlu bakışı olan, maneviyata eğilimi olan ve alçakgönüllü bireylerin psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Leary, Tate, Adams, Allen ve Hancock'un (2007) yapmış oldukları başka bir çalışma da psikolojik sağlamlığın bireylerde öz duyarlılığı arttırdığı ve yaşama uyum sağlamaya olumlu katkı sağladığı belirtilmektedir.

Bireylerin olumsuz durum ve duygularla baş etmelerinde önemli olduğu ifade edilen bir başka kavram ise umuttur. Yapılan çalışmalar, umudun psikolojik sağlamlığı artıran önemli bir koruyucu faktör olduğunu (Martinek ve Hellison, 1997; Kumpfer, 1999), bireylerin psikolojik sorun yaşamasını engellediğini (Snyner vd., 2002), psikolojik sağlamlığı olumlu yönde etkilediğini (Aydın, 2010) ve kaygı ile de olumsuz yönde (Tarhan ve Bacanlı, 2015) ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Genel anlamda umut, bireylerin kendi hedeflerine ulaşmak için kendi duygularını yönetmesi olarak ifade edilmektedir (Averil, Catlin ve Chon, 1990). Bir başka ifade ile umut, bireylerin büyük bir beklenti içinde iletişim kurarken hedeflerini belirlemesi ve bu hedeflere ulaşma yollarının planlanması için gerçekleştirdiği bilişsel bir süreçtir (Snyder, Feldman ve Rond, 2002; Snyder vd., 1991; Stotland, 1969). Umudun bu anlamda insanların şimdi ve gelecekte belirledikleri amaçlarına ulaşmada önemli bir rolü vardır (Vahapoğlu, 2013). Çoğu insan, umudu, istenen bir sonuca ulaşmanın tüm pratik yolları tükendiğinde yaşanan duygusal bir olgu olarak kabul eder (Snyder vd., 2002). Bireylerin yaşamış oldukları bu duygusal olgu amaca ulaşmak için başarılı planlar yapılmasını sağlamaktadır (Akman ve Korkut, 1993). Başarılı planlar yapan bireylerin umutları yüksek olduğu için de motivasyonları yüksek olmaktadır (Düzgün, 2004). Bu bireyler yüksek motivasyon ile umutlarına sarıldıkları için hedeflerine ulaşamama gibi olumsuz durumları düşünmezler (Sağdıç, 2005). Olumsuz düşünceleri olmayan bireyler, yeni problemlerle karşılaştıklarında çözebileceklerine yönelik kendilerini güçlü hissetmekte ve her zaman umutlu olmaktadır (Akman ve Korkut, 1993).

Bilindiği üzere olumsuz durumlar her bireyde aynı etkiye neden olmamaktadır. Bazıları bu durumdan çok etkilenirken bazıları için aynı şey söz konusu değildir. Bireylerin olumsuz durumlarla etkili bir şekilde baş edebilmesinde kişilik özelliklerinin de önemli bir payı bulunmaktadır. Örneğin sifatlara dayalı kişilik özellikleri ve pozitif psikolojinin kavramları arasında yapılan çalışmalar incelendiğinde öznel iyi oluş ile duygusal dengesizlik (nevrotiklik) kişilik özelliği arasında negatif yönlü; dışadönüklük, sorumluluk, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur (Baş Atik, 2018; Doğan, 2013; Eryılmaz ve Öğülmüş, 2010). Benzer şekilde stres ile dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri arasında negatif; duygusal dengesizlik (nevrotiklik) kişilik özelliği arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir (Ebstrup, Eploy, Pisinger ve Jorgensen, 2011). Ayrıca bilişsel esneklik (Bilgin, 2009; Bilgin, 2017) ve psikolojik dayanıklılık (Çetin, Yeloğlu ve Basım, 2015) ile duygusal dengesizlik (nevrotiklik) arasında da negatif yönlü; dışadönüklük, sorumluluk, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmaktadır.

Kişilik, bireylerin sürekli ve istikrarlı bir biçimde duygu, düşünce ve davranışsal özellikleriyle ortaya konan psikolojik bir sistemdir. (Allport, 1961; Bacanlı, İlhan ve Aslan, 2009; Burger, 2006; Funder, 2007; Mischel, Shoda ve Ayduk, 2008; Mount, Barrick, Scullen ve Rounds, 2005; Yelboğa, 2006). İnsanoğlunun bu sistemi tanıma, insan davranışlarına anlam verme, kişiliğin çeşitli özelliklerini temel alarak sınıflandırmaya çalışma çabaları çok eskiye dayanmaktadır. Alan yazında da kişiliğin nasıl geliştiğini açıklamaya yönelik çok sayıda kuram bulunmaktadır. Bu çalışmada ele alınan kişilik özellikleri, kişilikle ilgili yapılan tanımları

sistematiikleştirerek bütünleştiren ve daha önce yapılan çalışmalardan hareketle kişiliğin beş farklı kavram altında açıklanabileceğini gösteren beş faktör kişilik kuramına (Somer, 1998; Somer ve Goldberg, 1999) dayanmaktadır.

Beş faktör kişilik kuramının oluşturduğu beş kavram dışadönüklük, duygusal dengesizlik (nevrotiklik), yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklıktır (Somer ve Goldberg, 1999). Dışadönüklük, kişilerin hayatta eğlenmesi, çevresiyle etkili iletişim kurması ve sıcakkanlı bir biçimde olumlu kişilik özellikleri sergilemesidir (Barrick ve Mount, 1991; McAdams, 2008; McCrae ve Costa, 1985). Yumuşak başlılık, kişilerin çevresiyle işbirliği içinde, sosyal, kibar, anlayışlı olması ve sıcak ilişkiler kurmasıdır (Glass, Prichard, Lafortune ve Schwab, 2013). Sorumluluk, kişilerin yaşamlarındaki kontrollerini planlı bir şekilde hareket ederek görevlerini planlı ve dikkatli bir biçimde yapma özellikleriyle belirgindir (McCrae ve Costa, 1985). Duygusal dengesizlik (nevrotiklik), kişilerin yaşamış oldukları durumlarda huzursuz, stresli ve kaygılı olduklarından dolayı baş etme becerisi sergileyememesidir. (Lounsbury ve Gibson, 2009; Glass vd., 2013). Deneyime açıklık ise bireylerin yaşamlarında farklı durum ve koşullara rahat bir biçimde uyum sağlayarak yaratıcı yönünü geliştiren hayal gücü gelişmiş özellikleriyle belirgindir (Bozıoneles, 2014).

2020 yılı itibariyle baş gösteren COVID-19 salgını, pek çok kişi gibi ergenlerin de yaşamlarında maske takmak, aylarca okula gitmemek, uzaktan eğitim ve sokağa çıkma yasağı gibi ilk kez olağanüstü durumlarla karşılaşmalarına neden olmuştur. İlk kez karşılaştıkları bu durumların getirmiş olduğu olağanüstü önlemlerin, ergenlerin umut ve psikolojik sağlımlıklarına yönelik etkisinin incelenmesine ve salgın sürecinde kişilik özelliklerinin umut ve psikolojik sağlımlık üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmalara gereksinim olduğu açıktır. Koruyucu faktörleri belirlemeye yönelik yapılacak çalışmalar devam eden bu süreçte ergenlerle yapılacak önleyici rehberlik çalışmalarına yön gösterecek, müdahale çalışmalarında öncelikleri belirlemeye yardımcı olacaktır. Özellikle kişisel ve sosyal rehberlik çalışmaları bağlamında, kazandırılması ya da geliştirilmesi gereken özellikleri, üzerinde durulması gereken konuları tanımlama imkanı sağlayacaktır. Bu bağlamda psikolojik sağlımlık, umut gibi olumlu özellik ve kişilik özellikleriyle yapılan bu çalışmanın oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca alan yazında sıfatlara dayalı kişilik ve umut üzerine yapılan çalışmaların normal yaşamın sürdüğü dönemde yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmanın COVID-19 salgını sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerle yapılmasının ilgili alanyazına katkı sağlayabileceği öngörülmektedir. Bu bakış açısıyla bu çalışmada COVID-19 salgını sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin sıfatlara dayalı kişilik özellikleri ile umut ve psikolojik sağlımlık düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma soruları şu şekildedir:

- a) Sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlımlıkları ve umut düzeyleri psikolojik desteğe ihtiyaç duyma, maddi desteğe ihtiyaç duyma, COVID-19 hasta yakını olma durumu ve salgın sürecinde aile bireylerinin işten çıkarılma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
- b) Sıfatlara dayalı kişilik özellikleri sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlımlık ve umut düzeylerini anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplanmasında izlenen aşamalar ve son olarak araştırmada kullanılan analizlerin içeriği hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın deseni

Ergenlerin sıfatlara dayalı kişilik özellikleri ile umut düzeyleri ve psikolojik sağlımlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu araştırma modeli araştırma yapılan grubun özelliklerini betimlemek için önceden belirlenmiş

anket veya ölçek uygulayarak toplanan verilerin çeşitli değişkenler açısından ilişki durumunun incelenmesidir (Akgün vd., 2014; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Çalışma grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde zaman ve maliyet açısından uygun olması ve sokağa çıkma yasağı sürecinde yüzyüze veri toplamanın mümkün olmamasından dolayı uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu COVID-19 salgınından etkilenen İstanbul ilinin Arnavutköy ilçesinde eğitim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 14-18 yaş arası lise öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu belirlemede uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1 de yer almaktadır.

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kız	2227	60,1
Erkek	1477	39,9
Okul Türü		
Meslek Lisesi	2028	54,8
Anadolu Lisesi	1179	31,8
İmam Hatip Lisesi	497	13,4
Toplam	3704	100,0

Veri toplama araçları

Bu çalışmada, ‘Psikolojik Sağlık Ölçeği’, ‘Umut Ölçeği’, ‘Sıfatlara Dayalı Kişilik Ölçeği’ ve araştırmacılar tarafından hazırlanan ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır.

Psikolojik sağlık ölçeği

Smith ve diğerleri (2008) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlaması Doğan (2015) tarafından yapılan ölçek, üçü ters puanlanan altı maddeden oluşmaktadır. Uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik değeri 0,91 bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin madde faktör yük değerlerinin 0,63-0,79 arasında değiştiği saptanmıştır. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları için yapı geçerliliği incelenmiş, açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %55 bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indekslerinin geçerli aralıklarda olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça psikolojik sağlık da artmaktadır. Bu çalışma için Cronbach alfa katsayısı 0,77 olarak belirlenmiştir.

Çocuklarda umut ölçeği

Snyder ve diğerleri (1997) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Atik ve Kemer (2009) yapılan ölçek, çocuklarda umut düzeyini belirlemek için geliştirilmiştir. Uyarlama çalışmasında Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik değerinin 0,74 olduğu saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanmasında yapılan test tekrar test güvenilirliği ise 0,57’dir. Ölçek, ‘amaca ulaşma yolları’ ve ‘amaca güdülenme’ olmak üzere iki alt boyut ve altı maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tek sayılı maddeleri amaca güdülenme ve çift sayılı maddeleri amaca ulaşma yolları alt boyutu altındadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucu uyum indekslerinin geçerli aralıklarda olduğu saptanmıştır. Bu çalışma için Cronbach alfa değeri 0,83 olarak belirlenmiştir.

Sıfatlara dayalı kişilik testi

Ölçek, Bacanlı ve diğerleri (2007) tarafından ergenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek, dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk, duygusal dengesizlik ve deneyime açıklık olmak üzere beş alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları için yapı geçerliliğine bakılmış, açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans %52,6 bulunmuştur. Ölçek için yapılan dış ölçüt geçerliliği çalışmasında ise Sosyotropi Ölçeği, Çatışmalara Tepki Ölçeği, Negatif-Pozitif Duygu Ölçeği, Sürekli Kaygı Envanteri kullanılmış ve ölçeğin dış ölçüt geçerliliğini de sağladığı saptanmıştır. Ölçeğin nevroitiklik, dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve sorumluluk alt boyutlarının Cronbach alfa katsayıları sırasıyla 0,73, 0,89, 0,80, 0,87, 0,88 ve test-tekrar test katsayıları sırasıyla 0,85, 0,85, 0,68, 0,86, 0,71 olarak bulunmuştur. Bu çalışma için Cronbach alfa katsayısı 0,85'tir.

İşlem

Araştırmanın verileri, okulların tatil edilmesinden ve ergenlerin sokağa çıkmalarının yasak olmasından dolayı çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Araştırma verilerinin toplanacağı çalışma grubu ulaşılması kolay ve aynı zamanda okullardaki idarecilerden etkin destek alınmasının kolay olması için Arnavutköy ilçesi ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın etik kurul izni Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları'nda (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu) 03.07.2020 tarihli ve 2020-04 sayılı etik kurul onayıyla alınmıştır. Etik onay alındıktan sonra 04.07.2020 ve 15.07.2020 tarih aralıklarında veriler toplanmıştır. Çevrimiçi linki sosyal medya aracılığıyla araştırmanın yapılacağı ilçede duyurulmuş ve 04.07.2020 - 15.07.2020 tarih aralığında veriler toplanmıştır. Elektronik ortamda hazırlanan veri toplama aracının ilk bölümünde bilgilendirilmiş onam yer almış, katılımcılar araştırmaya katılmayı kabul etmeleri durumunda veri toplama araçlarına ulaşmışlardır. Veri toplama amacıyla oluşturulan formda bütün soruları işaretleme zorunluluğu getirilerek kayıp verilerin oluşması engellenmiştir.

Verilerin analizi

Farklı okul türlerinde öğrenim görmekte olan 4183 katılımcıdan toplanan veriler SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Veri analizi için öncelikle uç değerler, Mahalanobis uzaklığı ile belirlenmiştir. Mahalanobis değerleri bir bağımsız değişkenin diğer değişkenlerle olan uzaklığı belirtir. Belirlenen 479 veri ayıklandıktan sonra kalan 3704 veri ile analizler yapılmıştır. Çalışmada verilerin normallik değerlerini incelemek için basıklık ve çarpıklık değerleri kontrol edilmiş ve bu değerlerinin +1 ve -1 aralığında (Barrett, Gloekner, Leech ve Morgan, 2012) normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Değişkenlere ilişkin gruplar arası farklılıkları incelemek için iki grubun karşılaştırılmasında *t* testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Sıfatlara dayalı kişilik özelliği, psikolojik sağlamlık ve umut arasındaki ilişkinin belirlenmesinde ise Pearson korelasyon analizi ve sıfatlara dayalı kişilik özelliğinin psikolojik sağlamlık ve umut yordama gücünü belirlemek amacıyla standart çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Tablo 2

Katılımcıların Psikolojik Sağlamlık, Umut ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Özelliklerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Değişkenler	N	\bar{x}	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Psikolojik Sağlamlık	3704	19,3604	4,74815	-,075	,122
Umut	3704	24,3942	6,40008	-,365	-,627
Duygusal Dengesizlik	3704	25,4293	5,90929	,197	,056
Dışadönüklük	3704	44,3693	9,46322	-,482	,250
Deneyime Açıklık	3704	40,9015	6,69890	-,420	,485
Yumuşak başlılık	3704	48,3642	8,39376	-,670	,753
Sorumluluk	3704	37,6793	7,45205	-,665	,308

Regresyon analizinin varsayımlarının sağlanması için ikinci adımda otokorelasyon durumu incelenmiştir. Otokorelasyonun analizlerde ortaya çıkması analiz hatalı seçilmesi, modele bazı değişkenlerin alınmaması veya yanlış analizlerden kaynaklanabilmektedir. Regresyon analizlerinde katkısı olmayan değişkenlerin katkı yapmış gibi gözükmelerine sebep olabilir (Uysal ve Günay, 2001). Değişkenler arasındaki otokorelasyon durumu için Durbin- Watson d değeri incelenmiştir. Durbin Watson d değerinin 1,747 ile tutucu değer aralığından olduğu saptanmıştır (Field, 2005). Üçüncü adım olarak varyans büyütme faktörü ve tolerans değerleri hesaplanmıştır. Çoklu eşdoğrusallık seçilen değişkenleri yordayıcı en az iki değişken arasındaki korelasyonel ilişkinin çok yüksek olmamasıdır (Kacar ve Sarıçam, 2015). Bu çalışmada tolerans değerinin 0,52 - 0,91, varyans büyütme faktörü değerinin ise 1,93 – 1,86 aralığında olduğu saptanmıştır. Bu bulgular değişkenler arasında çoklu korelasyon olmadığını göstermektedir (Field, 2005). Standart çoklu regresyon analizi varsayımlarının dördüncü adımı olarak yordayıcı ve yordanan değişkenler arasındaki ilişki düzeyleri için değişkenler arasındaki korelasyon değerlerine bakılmıştır. Yapılan Pearson korelasyon analizi sonucunda değişkenler arasındaki ilişkilerin 0,069 ile 0,592 arasında anlamlı olduğu saptanmıştır. Bu sayıtlılar sonucunda verilerin regresyon analizi için uygun olduğunu görülmüş ve standart çoklu regresyon analizleri yapılmıştır.

Bulgular

Ergenlerin umut ve psikolojik sağlık puan ortalamalarının COVID-19 salgın sürecinde psikolojik desteğe ihtiyaç duyma durumuna göre farklılığını belirlemek için *t*-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3

Ergenlerin Psikolojik Sağlık ve Umut Düzeylerinin Psikolojik Desteğe İhtiyaç Duyma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	SS	Sd	<i>t</i>	p
Psikolojik Sağlık	Evet	974	17,45	4,78	3702	15,095	0,00*
	Hayır	2730	20,04	4,55			
Umut	Evet	974	22,83	6,43	3702	8,976	0,00*
	Hayır	2730	24,95	6,30			

*p < 0,05.

Tablo 3’de görüldüğü üzere COVID-19 salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlık [t(3702) = 15,095, p < 0,05] ve umut [t(3702) = 8,976, p < 0,05] düzeyleri COVID-19 salgın süresince psikolojik desteğe ihtiyaç duyma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Psikolojik desteğe ihtiyaç duymayan ergenlerin psikolojik sağlık ($\bar{x} = 20,04$) ve umut ($\bar{x} = 24,95$) düzeylerinin psikolojik desteğe ihtiyacı duyan ergenlerin psikolojik sağlık ($\bar{x} = 17,45$) ve umut ($\bar{x} = 22,83$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin umut, psikolojik sağlık ve sıfatlara dayalı kişilik özellikleri puan ortalamalarının COVID-19 salgın sürecinde ailelerin maddi desteğe ihtiyaç duyma durumuna göre farklılığının belirlemek için *t*-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Ergenlerin Psikolojik Sağlık ve Umut Düzeylerinin Maddi Desteğe İhtiyaç Duyma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	SS	Sd	<i>t</i>	p
Psikolojik Sağlık	Evet	1629	18,79	4,70	3702	6,464	0,00
	Hayır	2075	19,81	4,75			
Umut	Evet	1629	23,82	6,41	3702	4,836	0,00
	Hayır	2075	24,84	6,36			

Tablo 4’de görüldüğü üzere COVID-19 salgını sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlamlık [$t(3702) = 6,464, p < 0,05$] ve umut [$t(3702) = 4,836, p < 0,05$] düzeylerinin COVID-19 salgın süresince maddi desteğe ihtiyaç duyma durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Maddi desteğe ihtiyaç duymayan ergenlerin psikolojik sağlamlıkları ($\bar{x} = 19,81$) ve umut düzeylerinin ($\bar{x} = 24,84$) maddi desteğe ihtiyaç duyanların psikolojik sağlamlık ($\bar{x} = 18,79$) ve umut düzeylerinden ($\bar{x} = 23,82$) daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin umut ve psikolojik sağlamlık puan ortalamalarının COVID-19 hastası yakını olma durumuna göre farklılığının belirlemek için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık ve Umut Düzeylerinin COVID-19 Hastası Yakını Olma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Psikolojik Sağlamlık	Evet	900	18,35	4,94	3702	7,423	0,00*
	Hayır	2804	19,69	4,64			
Umut	Evet	900	23,59	6,32	3702	4,367	0,00*
	Hayır	2804	24,65	6,41			

*p<.05

Tablo 5’de görüldüğü üzere ergenlerin psikolojik sağlamlık [$t(3702) = 7,423, p < 0,05$] ve umut düzeyleri [$t(3702) = 4,367, p < 0,05$] COVID-19 hastası yakını olma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. COVID-19 hastası yakını olan ergenlerin psikolojik sağlamlık ($\bar{x} = 18,35$) ve umut ($\bar{x} = 23,59$) düzeylerinin hastalığa yakalanan yakını olmayanların psikolojik sağlamlık ($\bar{x} = 19,35$) ve umut ($\bar{x} = 24,65$) düzeylerinden daha düşük olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin umut, psikolojik sağlamlık ve sıfatlara dayalı kişilik özellikleri puan ortalamalarının COVID-19 salgın sürecinde aile bireylerinin işten çıkarılma durumuna göre farklılığının belirlemek için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6

Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık ve Umut Düzeylerinin Salgın Süresince Aile Bireylerinin İşten Çıkarılma Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{x}	SS	Sd	t	p
Psikolojik Sağlamlık	Evet	644	18,90	4,64	3702	2,697	0,01*
	Hayır	3060	19,46	4,77			
Umut	Evet	644	23,47	6,93	3702	3,801	0,00*
	Hayır	3060	24,59	6,27			

*p < 0,05.

Tablo 6’da görüldüğü üzere COVID-19 salgını sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlamlık [$t(3702) = 2,697, p < 0,05$] ve umut [$t(3702) = 3,801, p < 0,05$] düzeylerinin COVID-19 salgın sürecinde aile bireylerinin işten çıkarılma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. COVID-19 salgın sürecinde işten çıkarılan aile bireyleri olan ergenlerin psikolojik sağlamlık ($\bar{x} = 18,90$) ve umut düzeylerinin ($\bar{x} = 23,47$) salgın sürecinde aile bireyleri işten çıkarılmayanların psikolojik sağlamlık ($\bar{x} = 19,46$) ve umut düzeylerine ($\bar{x} = 24,59$) göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Ergenlerin psikolojik sağlamlık, umut ve sıfatlara dayalı kişilik özellikleri puan ortalamaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7

Ergenlerin Psikolojik Sağlık, Umud ve Sıfatlara Dayalı Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişkiler

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7
1. Psikolojik Sağlık	-						
2. Umud	0,372*	-					
3. Dışadönüklük	0,246*	0,381*	-				
4. Yumuşak Başlılık	0,069*	0,204*	0,354*	-			
5. Sorumluluk	0,184*	0,384*	0,592*	0,506*	-		
6. Duygusal Dengesizlik	0,335*	-0,288*	-0,242*	-0,190*	-0,229*	-	
7. Deneyime Açıklık	0,145*	0,331*	0,570*	0,361*	0,455*	-0,060*	-

**p < 0,01

Tablo 7 incelendiğinde, psikolojik sağlık ile sıfatlara dayalı kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik ($r = -0,335$, $p < 0,01$) arasında negatif, dışadönüklük ($r = 0,246$, $p < 0,01$), yumuşak başlılık ($r = 0,069$, $p < 0,01$), sorumluluk ($r = 0,184$, $p < 0,01$) ve deneyime açıklık ($r = 0,145$, $p < 0,01$) arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Ergenlerin umud düzeyleri ile sıfatlara dayalı kişilik alt boyutu olan duygusal dengesizlik ($r = -0,288$, $p < 0,01$) arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Bunun yanında umud ile dışadönüklük ($r = ,381$, $p < 0,01$), yumuşak başlılık ($r = 0,204$, $p < 0,01$), sorumluluk ($r = 0,384$, $p < 0,01$) ve deneyime açıklık ($r = 0,331$, $p < 0,01$) arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

COVID-19 salgın süresince sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlıklarını yordayan değişkenleri belirlemek için standart çoklu regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8

Psikolojik Sağlığın Yordayıcısı Olarak Sıfatlara Dayalı Kişilik Özelliklerinin Standart Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Sapma	β	t	p	İkili r	Kısmi R
(Sabit)	21,886	0,679	-	32,253	0,00	-	-
1. Dışadönüklük	0,72	0,011	0,144	6,838	0,00	0,112	0,104
2. Yumuşak Başlılık	-0,047	0,010	-0,082	-4,585	0,00	-0,075	-0,070
3. Duygusal Dengesizlik	-0,242	0,013	-0,301	-18,902	0,00	-0,297	-0,287
4. Deneyime Açıklık	0,038	0,014	0,014	2,761	0,01	0,045	0,045
5. Sorumluluk	-0,030	0,013	0,047	2,293	0,02	0,038	0,035

Tablo 8 incelendiğinde, dışadönüklük, yumuşak başlılık, duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve sorumluluk birlikte, ergenlerin psikolojik sağlıklarını ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, ($R = 0,38$, $R^2 = 0,15$, $p < 0,05$). Adı geçen beş değişkenle birlikte, ergenlerin psikolojik sağlıklarının toplam varyansın yaklaşık %15’ini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin psikolojik sağlık üzerindeki göreceli önem sırası duygusal dengesizlik ($\beta = -0,301$; $t = -18,902$, $p < 0,01$), dışadönüklük ($\beta = 0,144$; $t = 6,838$, $p < 0,01$), yumuşak başlılık ($\beta = -0,082$; $t = -4,585$, $p < 0,01$), sorumluluk ($\beta = 0,047$; $t = 2,293$, $p < 0,01$) ve deneyime açıklık ($\beta = 0,014$; $t = 2,761$, $p < 0,01$) şeklindedir.

COVID-19 salgın süresince sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin umud düzeylerini yordayan değişkenlerin belirlenmesi için standart çoklu regresyon analizi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Umut Düzeyinin Yordayıcısı Olarak Sıfatlara Dayalı Kişilik Özelliklerinin Standart Çoklu Regresyon Analizi

	B	Standart Sapma	β	t	p	İkili r	Kısmi R
(Sabit)	14,738	0,866	-	17,015	0,00	-	-
1. Dışadönüklük	0,087	0,014	0,128	6,436	0,00	0,105	0,093
2. Yumuşak başlılık	-0,036	0,013	-0,048	-2,800	0,01	-0,046	-0,040
3. Duygusal Dengesizlik	0,226	0,017	-0,208	-13,809	0,00	0,173	-0,199
4. Deneyime Açıklık	0,160	0,017	0,167	9,222	0,00	0,150	0,133
5. Sorumluluk	0,179	0,016	0,209	10,651	0,00	0,173	0,153

Tablo 9 incelendiğinde, dışadönüklük, yumuşak başlılık, duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve sorumluluk birlikte, ergenlerin umut düzeyleri ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir, $R = 0,485$, $R^2 = 0,24$, $p < 0,05$. Adı geçen beş değişken birlikte, umut düzeyindeki toplam varyansın yaklaşık %24'ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin umut düzeyindeki görelî önem sırası sorumluluk ($\beta = 0,209$; $t = 10,651$, $p < 0,01$), duygusal dengesizlik ($\beta = -0,208$; $t = -13,809$, $p < 0,01$), , deneyime açıklık ($\beta = 0,167$; $t = 9,222$, $p < 0,01$), dışadönüklük ($\beta = 0,128$; $t = 6,436$, $p < 0,01$) ve yumuşak başlılıktır ($\beta = -0,048$; $t = -2,800$, $p < 0,01$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulgularına göre maddi desteğe ihtiyaç duyan ve salgın sürecinde işten çıkarılan aile bireyi olan ergenlerin maddi desteğe ihtiyaç duymayan ve salgın sürecinde işten çıkarılan aile bireyi olmayan akranlarına göre daha az psikolojik sağlamlık düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Alan yazın incelendiğinde çoğunlukla yüksek gelir düzeyine sahip olan bireylerin psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olduğuna yönelik sonuçların bulunması araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir (Atarbay, 2017; Bindal, 2018; Ersöz, 2018; Ezer, 2017; Özcan, 2005; Yöndem, 2016). Bunun yanında, alan yazında gelir düzeyinin psikolojik sağlamlık üzerinde etkisinin olmadığını belirten sonuçlar da bulunmaktadır (Azaklı, 2017; Özcan, 2015; Topbay, 2016; Toplu, 2017; Yıldırım, 2019).

Olszewski Kubilius (2003) düşük gelir düzeyinin ve uygun sosyal desteğin olmaması bireylerin psikolojik sağlamlıklarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Veenhoven ve Dumludağ (2015) da gelir ve mutlulukla ilgili yapılan çalışmaların bu iki değişkenin ilişkili olduğunu gösterdiğini vurgulamaktadır. Kişi başı gelir düzeyi yüksek ülkelerde ortalama mutluluk, kişi başı gelir düzeyi düşük olan ülkelere kıyasla daha yüksek çıkmaktadır. Aynı şekilde, ülke içinde de yüksek gelirli olanların mutluluk ortalaması, düşük gelirli olanlara kıyasla daha yüksektir (Veenhoven ve Dumludağ, 2015). Benzer şekilde Köksal ve Şahin'in (2015) yaptığı çalışma da aylık hane halkı gelirinin mutluluk üzerinde pozitif yönlü bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre maddi desteğe ihtiyaç duyan ve salgın sürecinde işten çıkarılan aile bireyi olan ergenlerin maddi desteğe ihtiyaç duymayan ve salgın sürecinde işten çıkarılan aile bireyi olmayan akranlarına göre daha az umut düzeyine sahip olduğu saptanmıştır. Alan yazında bu sonucu destekleyen çalışmaların (Aydoğan, 2010; Kula, 2008; Özmen, Dündar, Çetinkaya, Taşkın ve Özmen, 2008; Usta, 2013; Üngüren, 2007) yanı sıra umut düzeyinin maddi gelire göre farklılaşmadığına yönelik Çiğdem'in (2020) çalışması da bulunmaktadır.

Hyams ve diğerlerinin (2002) de belirttiği gibi ölümcül virüs korkusu bireylerde psikolojik ve sosyolojik etkilerin yanı sıra ekonomideki gibi daha uzun vadeli sonuçlar da ortaya çıkarmaktadır. Bu süreçte bazı iş alanlarında çalışanlar (örneğin sağlık, temizlik maddeleri

üretimi vb) daha fazla mesai yapmak zorunda kalırken bazı çalışanlar (örneğin lokanta, alışveriş merkezi vb) işlerini ya da gelirlerini kaybetme durumuyla karşı karşıya kalmışlardır. Salgın sürecinde ülkeleri ve bireyleri en fazla zorlayan unsurlardan biri sağlık, sağlık sisteminin yönetimi iken bir diğeri de ekonomi olmuştur. Ekonomik endişelerden dolayı birçok ülke salgın sürecindeki çoğu tedbiri gevşetmek ya da kaldırmak zorunda kalmıştır. Benzer şekilde pek çok ülkede insanlar salgın sebebiyle uygulanan kısıtlamaların ortadan kaldırılması için protesto gösterileri yapmışlardır. Salgın sürecinin gelir düzeyi düşük ve maddi güvencesi olmayan kişi ve ülkeler için çok daha zorlayıcı olduğu ortadadır. Nitekim Cao ve diğerleri (2020) COVID-19 salgın sürecinin, ekonominin günlük yaşam üzerindeki etkilerinden dolayı bireylerde anksiyete belirtilerine neden olduğunu belirtmektedirler. Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’ de de salgın süreci ekonomiyi olumsuz yönde etkilemiş, birçok insanın gelirini kaybetmesine ya da daha az kazanmasına neden olmuştur. Ailelerin yaşadıkları maddi sorunlar, maddi ihtiyaçlarını karşılayan aile bireylerinin işten çıkarılmaları veya ücretsiz izne ayrılmaları benzer şekilde ergenleri de olumsuz etkilemiş, psikolojik açıdan daha kırılabilir olmalarına, geleceğe ilişkin umutlarının azalmasına neden olmuş olabilir. Bu süreçte ekonomik açıdan sıkıntı yaşayan ergenler ihtiyaçlarının karşılanması konusunda daha fazla kısıtlama yaşamış olabilirler. Maddi geliri yüksek olan ergenler, ihtiyaçlarını gidermede sorun yaşamadıklarından dolayı daha rahat hareket etmiş olabilirler.

COVID-19 salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlıkları ve umut düzeyleri salgın sürecinde psikolojik desteğe ihtiyaç duymayanlardan daha yüksektir. Werner ve Smith’ e (2001) göre ergenler psikolojik sorun yaşadıklarında çevresel, duygusal ve psikolojik destek aramaktadırlar. Çalışmanın katılımcıları olan ergenler için içinde buldukları dönem okul yaşamının temel olduğu, arkadaş ilişkilerinin çok önemli olduğu bir dönemdir. Salgın süreci, ergenlerin yaşamlarının bu iki unsuru için de alt üst edici olmuştur. Çalışmanın katılımcıları uzun yıllardan sonra ilk defa haftalarca okula gitmemek gibi bir durumla karşılaşmış, bu kadar uzun süre arkadaş ilişkilerinden ve mevcut sosyal yaşamlarından uzak kalmışlardır. Hayatlarında ilk kez sokağa çıkmaları yasal yaptırımla engellenmiştir. Evde geçirilmesi gereken süreç ergenlik döneminde görmeyi beklediğimiz ebeveynlerle çatışma durumunu da artırmış olabilir. Tüm bunlar bireylerin psikolojik desteğe ihtiyaç duymalarına neden olmuş olabilir. Elbette her birey bu durumu travmatik olarak değerlendirmemektedir. Nitekim mevcut çalışmada da katılımcıların üçte ikisi psikolojik destek alma ihtiyacı duymadığını belirtmiştir. Çalışmadan elde edilen bu sonuç, psikolojik desteğe ihtiyaç duyan ergenlerin diğerlerine göre daha fazla sorun yaşamalarından, yaşadıkları sorunları daha travmatik algılamalarından, baş etme becerilerinin yetersizliğinden kaynaklanmış olabilir. Yaşadıkları sorunlarla baş etme becerileri düşük olan bireylerin psikolojik sağlıklarının ve dolayısıyla da geleceğe ilişkin başarılı olmaya yönelik beklentisinin yani umutlarının da az olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre COVID-19 hasta yakını olan ergenlerin psikolojik sağlık ve umut düzeyleri, hasta yakını olmayanlara göre daha düşüktür. Cao ve diğerlerinin (2020) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada COVID-19 hastası yakını veya tanıdıkları olan bireylerin psikolojik sıkıntılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bilindiği üzere salgın süreci, hasta olan ya da olmayan, herkesin yaşamını önemli ölçüde etkilemiştir. Daha önce de belirtildiği üzere tüm yaşam alışkanlıklarını değiştirmiştir. Bununla birlikte COVID 19 hastası ya da yakını olmak, bu hastalığı her gün takip edilen haber ve istatistiklerin ötesinde bir anlama taşıyor olabilir. Hasta yakınlarına yönelik yapılan çalışmalar bu sürecin hasta yakınları için de zorlayıcı olduğunu göstermektedir. Örneğin, Çivi, Kutlu ve Çelik’in (2011), kanserli hasta yakınları ile yaptıkları çalışmada, hasta yakınlarının %24,55’inin hafif, %7,3’ünün orta, %2,7’sinin şiddetli derecede depresyonda olduğu belirlenmiştir. Yine aynı çalışmada hasta yakınlarının %20’sinin genel sağlık ve yaşam kalitelerini kötü olarak değerlendirdikleri; %25,4’ünün genel sağlık durumlarından ve yaşamlarından çok az memnun oldukları ya da hiç hoşnut olmadıkları ortaya konulmuştur. Kanser hastasının yakını olmak hem

ölümcül bir hastalıkla yüz yüze olmayı, hem de ağır bir bakım yükünü beraberinde getirmektedir. COVID-19 hastalığı bu bağlamda ölümcül olabilme ve kanserden farklı olarak tecrit altında olmayı beraberinde getirmektedir. Polizzi, Lynn ve Perry (2020) bu salgının günlük hayatın hemen hemen bütün yönlerini bozarak bireyleri zorla tecrit altına almayı gerekli kıldığından bir takım sorunları da beraberinde getirdiğinden söz etmektedir. COVID-19 hastası bir yakına sahip olma, bireyleri hastalığın daha somut hale gelmesi; hastalığa yakalanma ya da yakalanmış olma riski, hasta yakınının sağlık durumuna ilişkin korku, kaygı, üzüntü; tecrit altında olmasından dolayı hasta yakınına ulaşamamanın getirdiği üzüntü, merak ve kaygı, hasta ile temastan dolayı tecrit altında olma, sosyal çevre tarafından dışlanma gibi durumlarla karşı karşıya getirebilmektedir. Bu durumun olumsuzluklarını yaşayan bir aile ortamında bulunan ergenin de bundan olumsuz etkilenmemesi mümkün değildir denilebilir. Bu bağlamda COVID-19 hastası yakını olan ergenlerin, hasta yakını olmayan akranlarına göre salgın sürecinden daha fazla olumsuz etkilendikleri, bundan dolayı da psikolojik sağlamlık ve umut düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmada psikolojik sağlamlık ile sıfatlara dayalı kişilik alt boyutu olan duygusal dengesizlik arasında negatif yönlü; dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Çetin, Yeloğlu ve Basım'ın (2015), Topçu (2017) ve Özer'in (2013) yapmış oldukları farklı çalışmalarda da psikolojik sağlamlık ile duygusal dengesizlik kişilik özelliği arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunurken, dışadönüklük, sorumluluk, yumuşak başlılık ve deneyime açıklık arasında ise pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunması araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bu durum salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerden çevresiyle etkili iletişim kurup sıcakkanlı ilişkiler geliştirerek dışadönüklük; sosyal ilişkilerinde anlayışlı davranarak yumuşakbaşlılık; hayatlarında kontrollü, planlı ve dikkatli bir şekilde yaşayarak sorumluluk; yaşamlarında farklı durum ve olaylara karşı rahat biçimde uyum sağlayarak deneyime açıklık kişilik özelliklerini ifade ettiklerinden dolayı psikolojik sağlamlıklarının da yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca yaşanan olumsuz durumlara karşı stresli ve kaygılı bir biçimde tepki gösterme olan duygusal dengesizlik kişilik özelliği ise travmatik durumdan dolayı bireylerin yaşama uyumlarını zorlaştırdığından psikolojik sağlamlıklarının da olumsuz anlamda etkilendiği söylenebilir. Araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre dışadönüklük, yumuşak başlılık, duygusal dengesizlik, deneyime açıklık ve sorumluluk birlikte salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlamlıklarındaki toplam varyansın yaklaşık %15'ini açıklamaktadır. Campbell-Sills, Forde ve Stein (2006) yapmış oldukları çalışmada beş faktör kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik, dışadönüklük ve sorumluluk boyutlarının psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordadığı fakat deneyime açıklık ve uyumluluğun anlamlı bir şekilde yordamadığının saptanması araştırma sonuçlarıyla kısmen örtüşmektedir. Olumlu kişilik özellikleri yüksek olan bireylerin çevreyle etkileşimleri ve benlik saygıları yüksek olduklarından dolayı psikolojik dayanıklılıkları da yüksektir (Davey, Eaker ve Walters, 2003; Hettema vd., 2006). Bundan dolayı salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin olumlu kişilik özelliklerine sahip olanların psikolojik sağlamlıklarının arttığı söylenebilir. Fayombo'ya (2010) göre duygusal problemleri olan bireylerin kendi içsel kapasitelerini kullanmakta problem yaşamaları psikolojik sağlamlıklarının düşük olmasına neden olabilir. Benzer şekilde olumlu kişilik özellikleri düşük olan ergenlerin bu süreçte iç dinamiklerini kullanıp sorunların üstesinden gelemediklerinden bu durumun da psikolojik sağlamlıklarının da olumsuz anlamda etkilediği söylenebilir.

Umut ile sıfatlara dayalı kişilik alt boyutu olan duygusal dengesizlik arasında negatif yönlü; dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Vatan (2013) yapmış olduğu çalışmada umutsuzluk ve nörotiklik arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptarken, dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunması araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Şakar'ın (2019) üniversite öğrencileri üzerinde ve Tarhan'ın (2012) farklı yaş grubundaki bireylerle yapmış oldukları çalışmalarda umut ile sıfatlara dayalı kişilik alt boyutu olan

duygusal dengesizlik arasında negatif yönlü; dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki saptanması da araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırma sonuçları alan yazındaki çalışmalarla beraber değerlendirildiğinde olumlu kişilik özellikleri taşıyan dışadönüklük, sorumluluk, uyumluluk ve deneyime açıklık kişilik özellikleri yüksek olan ergenlerin yaşamış oldukları olumsuz durumdan daha az etkilendikleri ve bu noktada umutlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum olumlu kişilik özellikleri sergileyen ergenlerin yaşanan olumsuz durumlara karşı daha pozitif yaklaşıtlarından dolayı geleceğe yönelik umut düzeylerinin de olumlu anlamda etkilendiği söylenebilir.

COVID-19 salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin kişilik özelliklerinin psikolojik sağlık ve umut üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada psikolojik ve maddi desteğe ihtiyaç duyan, COVID-19 hastası yakını olan ve aile bireylerinin işten çıkarılan ergenlerin psikolojik sağlık ve umut düzeylerinin anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca psikolojik sağlık ve umut ile sıfatlara dayalı kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik arasında negatif; dışadönüklük, yumuşak başlılık, sorumluluk ve deneyime açıklık arasında ise pozitif yönlü anlamlı ilişki saptanmıştır. Son olarak yapılan regresyon analizleri sonucunda kişilik özelliklerinden duygusal dengesizlik, dışadönüklük, yumuşakbaşlılık, sorumluluk ve deneyime açıklığın umut ve psikolojik sağlamlığı anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır.

COVID-19 salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin psikolojik sağlık, umut ve sıfatlara dayalı kişilik özellikleri ile ilgili elde edilen sonuçların, salgın sürecinde sokağa çıkma yasağı olan ergenlerle ilgili tedbirler alınması gerektiğini göstermektedir. Bu noktada COVID-19 salgınında sokağa çıkma yasağı olan ergenlerin bu sürecin oluşturduğu olumsuz durumun atlatılmasını kolaylaştırmak için kişilik özelliklerinin tespit edilmesini ve çevreleriyle aktif etkileşim ve iletişim halinde olan dışadönük; çevresel ilişkilerde uyumlu ve anlayışlı olan yumuşakbaşlılık; salgın sürecinde kontrollü ve dikkatli bir biçimde verilen görevleri yerine getirebilen sorumluluk ve son olarak da yaşanabilecek olumsuz durum ve olaylara uyum sağlayabilecek deneyime açıklık özelliklerinin kazandırılmasına yönelik rehberlik çalışmalarının yapılması bu tür durumlarda ergenlerin yaşama uyumunu kolaylaştıracakı düşünölmektedir.

Bu çalışmada ergenlerin sadece sokağa çıkma yasağı olduğu dönemdeki psikolojik durumları değerlendirilmiştir ve katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde eğitim gören lise öğrencileridir. Bu durum çalışmanın temsil edilebilirliği açısından bir sınırlılık teşkil edebilir. Bu açıdan en fazla vakanın göröldüğü il olan İstanbul'un genelinde bu araştırma tekrarlanabilir. Ayrıca çalışmanın yapıldığı döneme göre kısıtlamalar azaltılmış olmakla birlikte salgın yaşamı etkilemeye devam etmektedir. Bu sürecin uzun dönemli etkilerini belirlemek için benzer nitelikte çalışmalar tekrarlanabilir.

Çalışmada katılımcı ergenlerin üçte ikisi bu süreçte psikolojik destek almaya ihtiyaç duymadıklarını belirtmiş, bu bireylerin psikolojik sağlık ve umut düzeyleri de diğerlerine göre daha yüksek bulunmuştur. Bundan sonraki çalışmalarda psikolojik destek almaya ihtiyaç duymayan ergenlerle kişilik özelliklerine, aile yapılarına, destek kaynaklarına yönelik yapılacak çalışmalarda bu ergenlerin destek kaynakları belirlenebilir ve bu sonuçlar doğrultusunda rehberlik çalışmaları planlanabilir. Bu rehberlik çalışmalarının içeriğinde ergenlere yönelik gerekli bilgi ve becerileri içeren, psikolojik sağlık ve umut düzeyiyle olumlu ilişkili olan özellikleri kazandırmaya yönelik, psikolojik sağlık, empati, stres yönetimi, problem çözme, esneklik, olumsuz düşüncelerle baş etme ve geleceğe odaklanma gibi konuları içeren psiko- eğitim programları hazırlanabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 03.07.2020 tarih ve 2020-04 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynakça

- Akgün, Ö.E., Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Demirel, F., ve Karadeniz, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akman, Y. ve Korkut, F. (1993). Umut ölçeği üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 193-202.
- Allport, G. W. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- APA (2020). *Building your resilience*. Retrieved form <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Atarbay, S. (2017). *Farklı bölümlerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerinin psikolojik dayanıklılıklarına etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Atik, G. ve Kemer, G. (2009). Çocuklarda umut ölçeğinin psikometrik özellikleri: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 8(2), 379-390.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 270930).
- Aydın, E. (2018). *Çocukluk çağı travmatik yaşantılarının psikolojik sağlamlık ve depresyon belirtileri üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> erişilmiştir (Tez No. 497319).
- Averill, J. R., Catlin, G., & Chon, K. K. (1990). *Rules of hope*. New York: Springer-Verlag.
- Aydoğan, S. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin umut ve benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 249939).
- Azaklı, A. (2017). *Liseli ergenlerde psikolojik sağlamlığın duygusal zekâ ve bazı demografik değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 249939).
- Bacanlı, H., İlhan, T. ve Aslan, S. (2009). Beş faktör kişilik kuramına dayalı bir kişilik ölçeğinin geliştirilmesi: Sıfatlara dayalı kişilik testi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 261-279.
- Barrett, K. C., Gloeckner, G. W., Leech, N. L., & Morgan, G. A. (2012). *IBM SPSS for introductory statistics: Use and interpretation* (Fifth Edition). United Kingdom: Rutledge Press.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26
- Baş Atik, Z. (2018). *Öğretmenlerin işle bütünleşme düzeylerinin beş faktör kişilik özellikleri, iş doyumu ve öznel iyi oluşla ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 504652).
- Benetti, C. (2006). Affect regulated indirect effects of trait anxiety and trait resilience on self esteem. *Personality and Individual Differences*, 41(2), 341-352.
- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bilgin, M. (2017). Ergenlerin beş faktör kişilik özelliği ile bilişsel esneklik ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 945-954.

- Bindal, G. (2018). *Ergenlerin psikolojik sağlamlığın (resilience), çocukluk çağındaki travma ve bağlanma stilleri ile ilişkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 498780).
- Bozıoneles, N. (2014). The big five of personality and work involvement. *Journal of Managerial Psychology*, 19(1), 69-81. doi:10.1108/02683940410520664
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (Çev., Erguvan Sarioğlu). İstanbul: Kaknüs Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum* (23. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research* 287, 3-12. doi:10.1016/j.psychres.2020.112934
- Carver, C. S. (1998). Resilience and thriving: Issues, models, and linkages. *Journal of Social Issues*, 54, 245-266. doi:10.1111/0022-4537.641998064
- Campbell-Sills, L., Forde, D. R., & Stein, M. B. (2009). Demographic and childhood environmental predictors of resilience in a community sample. *Journal of Psychiatric Research*, 43, 1007-1012. doi:10.1016/j.jpsychires.2009.01.013
- Chung, H. (2008). *Resilience and character strenghts among college student* (Unpublished doctoral dissertation). University of Arizona, Arizona.
- CNNTÜRK. (2021). *Koronavirüs COVID-19 verileri*. <https://www.cnnturk.com/corona-virusu-haberleri> adresinden erişilmiştir.
- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *American Psychological Association*, 9(3), 361-368. doi: 10.1037/a0015952
- Çetin, F., Yeloğlu, H.O. ve Basım, H.N. (2015). Psikolojik dayanıklığın açıklanmasında beş faktör kişilik özelliklerinin rolü: Bir kanonik ilişki analizi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 30(75), 81-92.
- Çiğdem, E. (2020). *Pansiyonda ve ailesi yanında kalan liseli öğrencilerin umut, dindarlık ve akademik başarı durumlarının karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 619315).
- Çivi, S., Kutlu, R. ve Çelik, H. H. (2011). Kanserli hasta yakınlarında depresyon ve yaşam kalitesini etkileyen faktörler. *Gülhane Tıp Dergisi*, 53(4), 248-253.
- Davey, M., Eaker, D. G., & Walters, L. H. (2003). Resilience processes in adolescents: Personality profiles, self-worth, and coping. *Journal of Adolescent Research*, 18(4), 347-362. doi: 10.1177/0743558403018004002
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Doğan, T. (2015). Kısa psikolojik sağlamlık ölçeğinin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 93-102.
- Düzgün, E. (2004). *Mimari tasarım eğitiminde "başarı yöneliminin" ölçülmesi* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 151661).
- Ebstrup, J. F., Eploy, L. F., Pisinger, C., & Jorgensen, T. (2011). Association between the five factor personality traits and perceived stress: Is the effect mediated by general self-efficacy? *Anxiety, Stress and Coping*, 24(4), 407-419.
- Ersöz, O. (2018). *Psikolojik ve akademik değişkenlerin temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınav başarısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> erişilmiştir (Tez No. 505639).
- Eryılmaz, A. ve Öğülmüş, S. (2010). Ergenlikte öznel iyi oluş ve beş faktörlü kişilik modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 189-203.
- Fayombo, G. (2010). The relationship between personality traits and psychological resilience among the Caribbean adolescents. *International Journal of Psychological Studies*, 2(2), 105-116. doi: 10.5539/ijps.v2n2p105
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th edition). New York: McGraw Hill.

- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publication.
- Funder, D. C. (2007). *The personality puzzle* (4th ed.). New York: W. W. Norton & Company.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist, 18*(1), 12-23.
- Gizir, C. A. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(28), 113-126.
- Glass, R., Prichard, J., Lafortune, A., & Schwab, N. (2013). The influence of personality and facebook use on student academic performance. *Issues in Information Systems, 14*(2), 119-126.
- Güloğlu, B. ve Kararımak, Ö. (2010). Üniversite öğrencilerinde yalnızlığın yordayıcısı olarak benlik saygısı ve psikolojik sağlamlık. *Ege Eğitim Dergisi, 2*(11), 73-88.
- Hettema, J. M., Neale, M. C., Myers, J. M., Prescott, C. A., & Kendler, K. S. (2006). A population-based twin study of the relationship between neuroticism and internalizing disorders. *American Journal of Psychiatry, 163*(5), 857-864.
- Hjemdal, O., Vogel, P. A., Solem, S., Hagen, K., & Stiles, T.C. (2011). The relationship between resilience and levels of anxiety, depression and obsessive-compulsive symptoms in adolescents. *Clinical Psychology Psychother, 18*(4), 314-321.
- Horesh, D., & Brown, A.D. (2020). Traumatic stress in the age of COVID-19: A call to close critical gaps and adapt to new realities. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy, 12*(4), 331-335. doi: 10.1037/tra0000592.
- Hyams, K. C., Murphy, F. M., & Wessely, S. (2002). Responding to chemical, biological, or nuclear terrorism: The indirect and long-term health effects may present the greatest challenge. *Journal of health politics, policy and law, 27*(2), 273-292. doi:10.1215/03616878-27-2-273
- Kacar, M. ve Sariçam, H. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları ile matematik kaygı düzeyleri üzerine bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5*(2), 137-152.
- Kara, A. (2019). *Zihinsel özel gereksinimi olan çocuk annelerinde psikolojik sağlamlık ve baba katılımı ilişkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 575212).
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(26), 129-142.
- Kararımak, Ö. ve Siviş 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.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (34. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Köksal, O. ve Şahin, F. (2015). Gelir ve mutluluk: gelir karşılaştırmasının etkisi. *Sosyoekonomi, 23*(26), 45-59. doi: 10.17233/se.91108
- Kula, E. (2008). *Endüstri meslek lisesi öğrencilerinin umutsuzluk düzeyleri ve saldırganlık durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 220425).
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Allen, A. B., & Hancock, J. (2007). Self compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Personality and Individual Differences, 92*(5), 887-904.
- Lounsbury, J. W., & Gibson, L. W. (2009). *Personal style inventory: A personality measurement system for work and school settings*. Knoxville, TN: Resource Associates.
- Martinek, T. J., & Hellison, D. R. (1997). Fostering resiliency in underserved youth through physical activity. *Quest, 49*, 34-49. doi: 10.1080/00336297.1997.110484222
- Masten, A.S., & Coatsworth, J.D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*(2), 205-220. doi:10.1037//0003-066x.53.2.205.

- McAdams, D.P. (2008). *The person: An introduction to the science of personality psychology* (5. Et.). New Jersey: Wiley.
- McCrae, B. Robert, R., & Costa, P. T. (1985). Updating Norman's "Adequate Taxonomy": Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 710-721.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Ayduk, Ö. (2008). *Introduction to personality* (8th ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Mount, M. K., Barrick, M. R., Scullen, S. M., & Rounds, J. (2005). Higher-order dimensions of the big five personality traits and the big six vocational interest types. *Personal Psychology*, 58(2), 447-478. doi: 10.1111/j.1744-6570.2005.00468.x
- Olszewski-Kubilius, P. (2003). Do we change gifted children to fit gifted programs, or do we change gifted programs to fit gifted children? *Journal for the Education of the Gifted*, 26(4), 304-313.
- Önder, A. ve Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin psikolojik sağlamlığının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192-197.
- Öz, F. ve Bahadır Yılmaz, E. (2009). Ruh sağlığının korunmasında önemli bir kavram: Psikolojik sağlamlık. *Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi*, 16(3), 82-89.
- Özer, E. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin duygusal zeka ve beş faktör kişilik özellikleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 347489).
- Özcan, B. (2005). *Anne-Babaları boşanmış ve anne-babaları birlikte olan lise öğrencilerinin yılmazlık özellikleri ve koruyucu faktörler karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 204978).
- Özmen, D., DüNDAR, P.E., Çetinkaya, A.Ç., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9(1), 8-15.
- Polizzi, C., Lynn, S.J., & Perry, A. (2020). Stress and coping in the time of COVID-19: Pathways to resilience and Recovery. *Clinical Neuropsychiatry*, 17(2), 29-62.
- Riley, J. R., & Masten, A. S. (2005). Resilience in context. R. D. V. Peters, B. Leadbeater, & R. J. McMahon (Eds.), *Resilience in children, families, and communities: Linking context to practice and policy* (pp.13-25). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335-344. doi: 10.1017/S09545794120000028
- Sağdıç, M. (2005). *Öğrencilerin meslek lisesi tercihini etkileyen etmenler ve umut düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 161240).
- Smith, B.W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E. Christopher, P., & Jennifer Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200. doi: 10.1080/10705500802222972
- Snyder, C.R., Hoza, B., Pelham, W.E., Rapoff, M., Ware, L., Danovsky, M., Highberger, L., Ribinstein, H., & Stahl, K.J. (1997). The development and validation of the children's hope scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421.
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298-307.
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 570-585. doi: 10.1037//0022-3514.60.4.570.
- Snyder, C. R., Shorey, H. S., Cheavens, J., Pulvers, K. M., Adams, V. H., & Wiklund, C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of Educational Psychology*, 94, 820-826.
- Stotland, E. (1969). *The psychology of hope*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Somer, O. (1998). Türkçe’de kişilik özelliği tanımlayan sıfatların yapısı ve beş faktör modeli. *Türk Psikoloji Dergisi*, 13(42), 17-32.
- Somer, O., & Goldberg, L. R. (1999). Personality processes and individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 431-450.
- Şakar, Z. (2019). *Üniversite öğrencilerinin özel yaşam alanları umut düzeyleri ile çocukluk dönemi mutluluk ve huzur anıları, kişilik özellikleri ve algıladıkları duygusal istismar arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 581303).
- Tarhan, S. (2012). *Umudun özyeterlik, algılanan sosyal destek ve kişilik özelliklerinden yordanması* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 317183).
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli umut ölçeğinin Türkçe’ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2021). *Türkiye’deki Güncel Durum*. <https://covid19.saglik.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Topbay, Y. (2016). *Ortaokul öğrencilerinin psikolojik sağlamlık düzeylerinin algılanan sosyal destek ve aile işlevleri açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 432641).
- Toplu, A. (2017). *Şiddete maruz kalan ergen öğrencilerin psikolojik sağlamlıkları ile empati ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin demografik değişkenlerle birlikte incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 432641).
- Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18, 3-8.
- Usta, F. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi olma ve umut düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 336034).
- Uysal, M. ve Günay, S. (2001). Durbin-watson ölçütüne göre kararsızlık bölgesinde bulunan negatif otokorelasyon için bazı testler. *Anadolu University Journal of Science and Technology*, 2(2), 277-284.
- Üngüren, E. (2007). *Lise ve üniversitelerde turizm eğitimi alan öğrencilerin umutsuzluk ve kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi Antalya’da bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 229336).
- Vatan, Ş. (2013). *Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri, umutsuzluk, çaresizlik ve talihsizlik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 16, 88-97.
- Vahapoğlu, Z. (2013). *Ön lisans öğrencilerinin umut düzeyleri ve başarı yönelimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 336010).
- Veenhoven, R. ve Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58, 46-51.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: risk, resilience, and recovery*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik özellikleri ile iş performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 1303-2860.
- Yıldırım, Ö. (2019). *Bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin psikolojik sağlamlık, öz-yeterlik ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>’nden erişilmiştir (Tez No. 579384).
- Yöndem, Z.D. ve Bahtiyar, M. (2016). Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ve stresle baş etme. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 53-62.

Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Whang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry*, 33(2), 1-3.

Extended Abstract

Introduction

In this pandemic, which emerged in Wuhan, China at the beginning of December 2019, the number of cases in China reached 100 thousand and the number of deaths reached 5 thousand. England is in the first place with over 300 thousand cases in Europe, followed by Spain with approximately 300 thousand cases and Italy with approximately 250 thousand cases. These numbers were increasing day by day. The COVID-19 pandemic caused many people, and of course adolescents who participated in this research to encounter some situations for the first time in their lives. The rapid transmission of the disease, the rapid increase in the number of cases, and the inability of treatment made significant changes in the lives of almost everyone. The COVID-19 pandemic, like many others, caused adolescents to encounter extraordinary situations for the first time in their lives such as wearing masks, not going to school for months, distance education, and curfew. This study is needed to examine the effects of the extraordinary measures brought by the pandemic process on the hope and psychological resilience of adolescents and to determine the effect of personality traits on hope and psychological resilience. The studies carried out to determine the protective factors guided the preventive guidance studies carried out with adolescents in this ongoing process. They helped to determine the priorities in the intervention studies. Especially in the context of personal and social guidance studies, it will enable students to define the characteristics that should be gained or developed and the issues that need to be emphasized. At this point, it is thought that this study, which is carried out between positive characteristics such as psychological resilience and hope, and personality traits, is important. In addition, it is seen in the literature that there are studies on personality and hope based on adjectives in daily life. In the study, the psychological states of adolescents were evaluated only during the curfew period. In addition, the participants consisted of high school students studying in Arnavutköy, Istanbul, with convenient sampling method. This may constitute a limitation in terms of the representativeness of the study. It aimed to examine the psychological resilience and hope levels of adolescents exposed to curfew during the COVID-19 pandemic in terms of various variables. In addition, it was aimed to determine the level of predicting the psychological resilience and hopes of the personality traits of the adolescents with the curfew. The questions of the research were determined as follows in line with the purpose:

- a) Do adolescents' psychological resilience and hope levels in curfew differ according to their need for psychological support, financial support, being a relative of a COVID-19 patient, and dismissal of family members during the pandemic?
- b) Do personality traits based on adjectives significantly predict resilience and hope levels of adolescents having a curfew?

Method

In this study aiming to examine the relationship between adolescents' personality traits based on adjectives, levels of hope and psychological resilience, the relational screening model was used. "Hope Scale", "Psychological Resilience Scale", "Adjectives Based Personality Scale" and "Personal Information Form" prepared by the researchers were used in the study. The Cronbach alpha reliability coefficients of these scales used in the study were examined again. In order to examine the differences between groups in terms of variables, the t test was used to compare two groups, and one-way analysis of variance (ANOVA) was used to compare more than two groups. Regression standard multiple regression analysis was performed to determine the predictive power. In order to carry out this analysis, the regression analysis assumptions were

checked, and it was observed that the four assumptions were met. After these assumptions were determined, regression analyzes were performed. Pearson correlation analysis was used to determine the relationship between personality traits based on adjectives, resilience, and hope. In addition, standard multiple regression analysis was used to determine the predictive level of psychological resilience and hope of personality traits based on adjectives. An appropriate sampling method was used to determine the study group of this research since it was convenient in terms of time and cost. It was not possible to collect data face-to-face during the curfew period. The data of the study were collected online due to the holiday of schools and the prohibition of adolescents to go out. The study group, in which the research data were collected, was limited to Arnavutköy district in order to be easily accessible and at the same time to receive effective support from the school administrators. Ethics committee approval of the research was obtained with Bursa Uludağ University Research and Publication Ethics Committee (Social and Human Sciences Research and Publication Ethics Committee) dated 03.07.2020 and numbered 2020-04.

Result and Discussion

As a result of the research, it was determined that there were significant differences according to the hopes and psychological resilience of the adolescents who were subjected to curfew during the pandemic process, being a relative of a COVID-19 patient, the status of being fired from family members during the pandemic, and the need for psychological and financial support. In addition, it was determined that personality traits based on adjectives significantly predicted psychological resilience and hope level.

According to the results of the research, the fact that girls have more emotional instability and personality traits than boys may have caused them to be less resilient and have low hope levels. In addition, as in many cultures, it is accepted that women express their concerns and fears in our country, while men are expected to be braver and more enduring. Most of the vocational high school students in the district where the study was conducted come from families who have immigrated from different provinces. The phenomenon of migration has positive psychological effects and provides opportunities for individuals positively affecting the power potential of individuals. At this point, it can be said that the working group consisting of the children of families who have probably migrated from different regions of Turkey with a higher standard of living helped them to be positively affected by the pandemic and to overcome its negative aspects. In addition, this situation helps adolescents come out stronger during the pandemic, and it can be said that it affects the high level of psychological resilience and hope. At the time of the study, adolescents did not go to school for weeks, did not meet their friends face-to-face and could not go out. Psychological resilience and hope levels may be low, as being separated from the school and their peers and not being able to get away from the family environment becomes more difficult for Imam Hatip High School students. For this reason, it is thought that the dismissal of family members during the pandemic does not make a significant difference in the hope levels of adolescents. It can be said that the closeness of adolescents with COVID-19 patients causes the disease to become more concrete. In addition, the risk of contracting the disease may have caused the individual to experience fear, anxiety, and sadness about his health status. With the addition of the curfew to this situation, it can be said that the curiosity and anxiety of the individual increase as it causes the individual to feel socially excluded. In this context, it can be said that adolescents who are relatives of COVID-19 patients are more negatively affected by the pandemic process than their peers who are not relatives, and therefore their psychological resilience and hope levels are lower. When the results of the study are evaluated together with the studies in the literature, adolescents with positive personality traits such as extraversion, responsibility, adaptability and openness to experience are less affected by the negative situation. They have experienced and have higher hopes at this point. In this case, it can be said that adolescents with positive personality traits have a more positive attitude towards negative situations, which affects their hope levels for the future positively.

In order for adolescents to cope more effectively with this process, necessary knowledge and skills psycho-education programs can be prepared for adolescents. In the study, it was found that the families of adolescents with higher monthly financial incomes, those who do not need financial support, and those who do not take unpaid leave from their family members have higher hope and psychological resilience. In this context, district national education directorates, guidance and research centers, school administrations and working units can be established. With these study units, the financial situation of the students in this process can be evaluated and people who need economic and psychological help can be reached more effectively within the scope of school guidance services.

Bir Meydan Okuma: Geleneksel Tuvalet Eğitime Karşı Yoğun Tuvalet Eğitimi

A Challenge: Traditional Toilet Training versus Intensive Toilet Training

Nuray ÖNCÜL*, Şerife YÜCESOY ÖZKAN**

Öz: Bu çalışmanın amacı, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmak amacıyla geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerini kullanan tek-denekli deneysel çalışmaların katılımcı ve uygulama özelliklerini betimlemek ve kalitelerini değerlendirmektir. Ayrıca, geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerinin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için kanıta-dayalı uygulama olup olmadığını incelemektedir. Çalışmada sistematik derleme kullanılmıştır. Çalışmalara ulaşmak amacıyla son 50 yıla ilişkin kapsamlı bir elektronik ve elle tarama yapılmış ve erişilen tüm çalışmalara dahil etme ve dışlama ölçütleri uygulanmıştır. Ölçütleri karşılayan çalışmaların kaliteleri değerlendirilmiş ve sonrasında kanıt dayanakları olup olmadığı ortaya konmuştur. Toplam 3025 çalışmadan 65’inin tam metinleri incelenmiş ve bu çalışmalara dahil etme ölçütleri uygulanmıştır. Dahil etme ölçütlerini karşılayan 20 çalışmaya desen standartları uygulanmış, geleneksel tuvalet eğitimi için iki çalışma desen standartlarını koşullu karşılamış, yoğun tuvalet eğitimi içinse yalnızca bir çalışma desen standartlarını karşılamıştır. Yapılan değerlendirmeye göre geleneksel tuvalet eğitimi ve yoğun tuvalet eğitimi gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için henüz kanıta-dayalı değildir.

Anahtar Kelimeler: Tuvalet eğitimi, geleneksel tuvalet eğitimi, yoğun tuvalet eğitimi, sistematik derleme, kanıta-dayalı uygulama.

Abstract: The present study aims to describe the participant and practice characteristics and evaluate the quality of single-subject experimental studies using traditional and intensive toilet training protocols to provide toilet training to children with developmental disabilities. In addition, this study aims to evaluate the evidence-based practices of traditional and intensive toilet training protocols for children with developmental disabilities. A systematic review was used in the study. In order to reach the related studies, a comprehensive electronic and manual search of the last 50 years was conducted and inclusion and exclusion criteria were applied to all studies accessed. The quality of the studies was evaluated, and then it was revealed whether they had evidence bases. Full texts of 65 out of 3025 studies were reviewed and inclusion criteria were applied to these studies. The design standards were applied to 20 studies that met the inclusion criteria. Two studies for traditional toilet training met design standards with reservations, and only one study met design standards for intensive toilet training. Based on the evidence base evaluation, both traditional toilet training and intensive toilet training are not yet evidence-based for children with developmental disabilities.

Keywords: Toilet training, traditional toilet training, intensive toilet training, systematic review, evidence-based practice.

Giriş

Gelişimde önemli bir dönüm noktası olan tuvalet eğitimi, zamandan ya da kültürden bağımsız olarak hemen her çocuğun yaşadığı gelişimsel bir süreçtir. En genel anlamıyla tuvalet kontrolü ya da tuvalet eğitimi, bir kişinin mesane ve bağırsak kontrolü kazanması, idrar ya da gaita kaçırmaları olmaksızın, tutarlı bir şekilde kuru kalmasıdır (Rinald ve Mirenda, 2012). Yalnızca okula kabul ya da eğitim hizmetlerine katılım için değil (Levato vd., 2016), bağımsız ve kaliteli bir yaşam için ön koşul niteliği taşıyan ve bu nedenle kritik bir öneme sahip olan tuvalet eğitimi, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar söz konusu olduğunda daha fazla önem kazanmaktadır (LeBlanc, Carr, Crossett, Bennett ve Detweiler, 2005). Tuvalet eğitimine ilişkin araştırmalar,

*Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, ORCID:000-0003-0099-0326, e-posta: noncul@anadolu.edu.tr

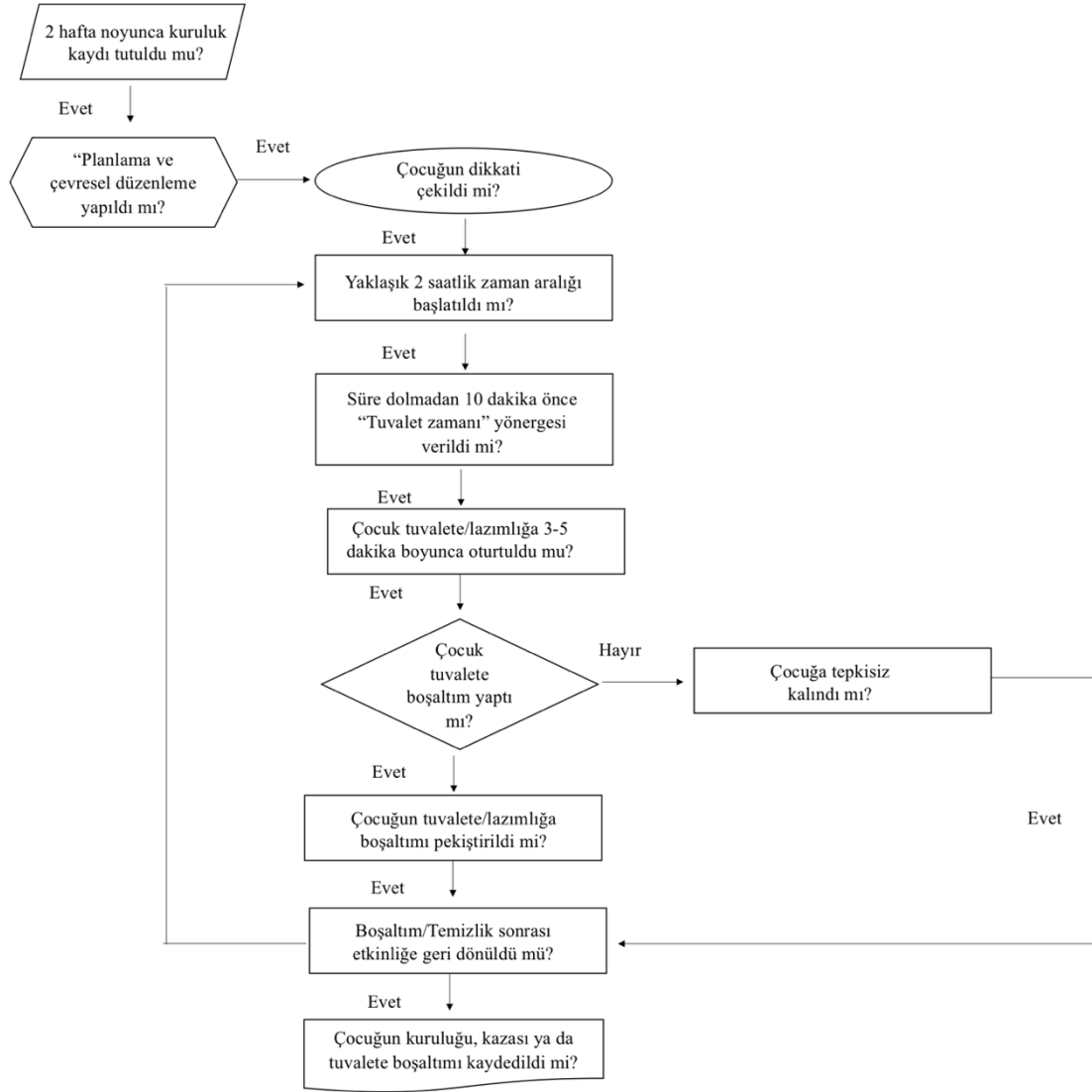
**Prof. Dr, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir-Türkiye, ORCID:000-0002-0529-0639, e-posta: syucesoy@anadolu.edu.tr

tipik gelişen çocuklarda 3-4 yaş (36,8 ay \pm 6 ay [ranj (dağılım aralığı) = 22-54 ay]) civarında kazanılan tuvalet kontrolünün (Blum, Taubman ve Nemeth, 2003), gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda çeşitli nedenlerle geciktiğini, zaman zaman da edinilemediğini göstermektedir (Keen, Brannigan ve Cuskelly, 2007). Bu durum ise yalnızca çocuğun yaşam kalitesini olumsuz etkilemekle kalmamakta, aynı zamanda çocuğun özgüveninin ve sosyal kabulünün de azalmasına neden olmaktadır (Call, Mevers, McElhanon ve Scheithauer, 2017). Örneğin, Leader, Francis, Mannion ve Chen (2018) tarafından yapılan bir araştırma, tuvalet kontrolü sorunları nedeniyle otizm spektrum bozukluğu olan çocukların ve ergenlerin akranları tarafından reddedildiklerini ve koku yüzünden alay edilmeye maruz kaldıklarını göstermektedir. Bu bulgular, tuvalet kontrolü nedeniyle mağduriyet yaşayan çocuklara tuvalet eğitimi yapılmasını açık bir şekilde zorunlu hale getirmektedir.

Tuvalet kontrolüyle ilgili olarak sıklıkla yaşanan sorunlar arasında enüzeris ve enkoprezis gelmektedir. Enüzeris, 5 yaşından daha büyük çocukların uyku ya da uyanıklık halindeyken ilaç etkisi ya da tıbbi bir neden olmaksızın istemli ya da istemsiz olarak ve yineleyen biçimde idrarını yatağa ya da giysilerine kaçırmasıdır (American Psychiatric Association [APA], 2013). Enkoprezis ise 4 yaşından daha büyük çocukların gaitasını ilaç etkisi ya da tıbbi bir neden olmaksızın, istemli ya da istemsiz olarak ve yineleyen biçimde giysi ve zemin gibi uygun olmayan yerlere yapmasıdır (APA, 2013). Her iki bozukluk da biyolojik nedenlerin yanı sıra psikolojik ve çevresel nedenlerden kaynaklanabilir (Akça, Aysev ve Aycan, 2011; Bozlu Çayan, Doruk, Canpolat ve Akbay 2002). Birbirine benzer gibi görülse de bu bozukluklar ayrı ayrı ele alınıp incelenmesi gereken bozukluklardır. Dolayısıyla bu çalışmada, idrar kontrolü ve enüzerisi ele alan gündüz tuvalet eğitimi konusuna odaklanılmaktadır.

Tuvalet eğitiminde iki temel hedef göz önünde bulundurulur. Bunlardan birincisi, *kontinans* olarak da adlandırılabilen dışkı ve idrar yapma hissini farkında olma, dışkı ve idrarını tutmadır. İkincisi ise tuvalet ziyareti sırasında gerekli olan tüm davranış zincirini (tuvalet gitme, kıyafetlerini çıkarma, tuvalet boşaltım yapma, kişisel temizliğini tamamlama, kıyafetlerini giyme, sifonu çekme ve elleri yıkama) yerine getirmedir (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009). Görüldüğü üzere birinci hedef, tuvalet kontrolü ve tuvalet eğitime ilişkin bir farkındalıkla ilgiliyken; ikinci hedef, bir bütün olarak tuvalet yapma becerisini tamamlamaya yöneliktir. Ancak her iki hedef de tuvalet eğitimi için önkoşul değil, aksine tuvalet eğitiminin bir sonucudur. Dolayısıyla, tuvalet eğitimi söz konusu olduğunda bu iki hedefe odaklanılmaktadır. Tipik gelişen çocuklarda çoğunlukla kısa sürede kazanılan ve genellikle ebeveynler tarafından gerçekleştirilen tuvalet eğitimi, gelişimsel yetersizliği olan çocuklar söz konusu olduğunda daha sistematik bir süreç gerektirmektedir (Blum, Taubman ve Nemeth, 2003; Chang, Lee, Chou, Chen ve Chen, 2011). Tuvalet eğitiminde ikinci hedef olarak nitelendirilen bir bütün olarak tuvalet yapma becerisini, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara kazandırmak üzere kullanılan uygulamalar arasında eşzamanlı ipucuyla öğretim (Sönmez ve Aykut, 2011), video model (Keen vd., 2007; Lee, Anderson ve Moore, 2014) ve canlı model (Lee vd., 2014) gibi uygulamalar yer almaktadır. Tuvalet eğitiminin birinci hedefi olan tuvalet kontrolünün gelişimsel yetersizliği olan çocuklara kazandırılmasında ise geleneksel tuvalet eğitimi ve yoğun tuvalet eğitimi şeklinde iki temel protokol çerçevesinde planlama yapılmaktadır. Burada ifade edilen protokol sözcüğü, tuvalet eğitimi sırasında kullanılan araç-gereç, ortam, zaman, uygulama ve süreç gibi bir dizi bileşen anlamına gelmektedir.

Geleneksel tuvalet eğitimi protokolü 7-15 gün süreyle tutulan kuruluk kaydına göre çocuğun gündüzleri kuruluk süresi yaklaşık iki saat olduğunda eğitime başlanması ve ilerlemelere göre bu sürenin aşama aşama artırılmasına dayanan, çocuğun belirlenen sürelerde tuvalet götürülmesini ve boşaltım gerçekleştiğinde boşaltımın pekiştirilmesini, boşaltım gerçekleşmediğinde ise nötr davranılmasını içeren bir süreçtir (Post ve Kirkpatrick, 2004; Farlow ve Snell, 2000; Öncül, 2019; Varol, 2013). Geleneksel tuvalet eğitimi protokolüne ilişkin akış şeması Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1. Geleneksel tuvalet eğitimi protokolü akış çizelgesi.

Yoğun ya da hızlı tuvalet eğitimi protokolü ise çocuğun tükettiği sıvı miktarını artırarak daha fazla boşaltım gerçekleştirmesine olanak sağlayan ve geleneksel tuvalet eğitimine kıyasla edinim süresini görece kısaltan; doğru boşaltım gerçekleştiğinde boşaltımın pekiştirilmesini, kazalar gerçekleştiğinde ise çoğunlukla hafifçe azarlama, olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltme ya da onarıcı aşırı düzeltme gibi cezaya dayalı tekniklerin kullanımını kapsayan bir süreçtir (Azrin ve Foxx, 1971; Cicerove ve Phadft, 2002; Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009; Öncül, 2019). Yoğun tuvalet eğitimi protokolüne ilişkin akış şeması ise Şekil 2’de yer almaktadır. Birer öğretim paketi şeklinde kullanılan Şekil 1 ve Şekil 2’de görüldüğü üzere iki protokol de birbirine benzer olmakla birlikte birbirinden ayrılan özellikler taşımakta ya da farklı bileşenler içermektedir.

Tablo 1

Geleneksel ve Yoğun Tuvalet Eğitimi Protokollerinin Bileşenleri

Bileşenler	Geleneksel Tuvalet Eğitimi	Yoğun Tuvalet Eğitimi
Kuruluk Kaydı	7-15 gün kuruluk kaydı	Tuvalete gitme çizelgesi
Giysi Seçimi	Genellikle iç çamaşırı	Bez veya iç çamaşırı
Sıvı Tüketimi	Rutin sıvı tüketimi	Artırılmış sıvı tüketimi
Oturma Planı (Sıklık)	Her 2 saatte	Her 30 dakikada
Oturma Planı (Süre)	3-5 dakika	10 dakikayı geçmez
Islaklık Kontrolü	Genellikle elle kontrol	İdrar sensörü ve alarmı
Uygun Boşaltımlar	Olumlu pekiştirme Ayrımlı pekiştirme	Olumlu pekiştirme Olumsuz pekiştirme Ayrımlı pekiştirme
Kazalar	Nötr davranma Görmezden gelme	Olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltme Onarıcı aşırı düzeltme Hafifçe azarlama
Ek Amaç Öğretimi	Tuvaletle ilişkili becerilerin öğretimi	Tuvaletle ilişkili becerilerin öğretimi İletişim öğretimi

Kuruluk kaydı, genellikle tuvalet eğitimine başlamadan önce belli bir süre boyunca basit cümlelerle ya da işaretlerle çocuğa kuru olup olmadığının sorulması ya da çamaşırının kontrol edilmesi ve kaydedilmesidir. Geleneksel tuvalet eğitimi protokolü kullanılırken, eğitime başlamadan önce genellikle iki hafta boyunca kuruluk kaydı tutulur (Farlow ve Snell, 2000). Bu kayıt, çocuk için bir tuvalet örüntüsü oluşturmayı amaçlar. Yoğun tuvalet eğitimi protokolünde kuruluk kaydının yerini genellikle tuvalete gitme çizelgesi alır.

Sıvı tüketimi, çocuğun tuvalet eğitimi süresince tükettiği su, meyve suyu, maden suyu, çay ve gazoz gibi tüm sıvıların miktarıdır. Geleneksel tuvalet eğitiminde çocuğun rutin olarak tükettiği sıvı miktarında değişiklik yapılmazken, yoğun tuvalet eğitiminde çocuğa daha fazla boşaltım fırsatı vermek amacıyla aldığı her türlü sıvı miktarı artırılır (Azrin ve Foxx, 1971; Cicero ve Pfadt, 2002). Kimi zaman çocuk tuvaletteyken bile sıvı tüketimine devam edilir. Geleneksel tuvalet eğitiminin kullanıldığı bazı çalışmalarda çocuğa fazladan sıvı verilmese de çocuğun sıvılara erişiminin engellenmediği görülmektedir (Cicero ve Pfadt, 2002).

Giysi seçimi, çocuğun tuvalet eğitimi sırasında pantolon, etek ya da eşofman gibi kıyafetler ile bu kıyafetlerin içine giyeceği iç çamaşırının belirlenmesidir. Bu süreçte kuruluk kontrolü yapabilmek amacıyla çocukta mutlaka bez ya da iç çamaşırı olması gereklidir. Geleneksel tuvalet eğitiminde genellikle iç çamaşırı tercih edilirken, yoğun tuvalet öğretiminde bez ya da iç çamaşırından biri kullanılabilir (Kroeger ve Sorensen, 2010; Varol, 2013). Dış giysilerde ise mümkün olduğunca kullanımı kolay olan ve zaman kaybetmeyi gerektirmeyecek beli lastikli pantolon, etek ya da eşofman tercih edilebilir.

Oturma planı, çocuğun hangi sıklıkla tuvalete gideceğini ve ne kadar süreyle tuvalette oturacağını gösteren bir planlamadır (Bainbridge ve Myles, 1999; Kroeger ve Sorensen, 2010). Geleneksel tuvalet eğitiminde oturma aralıkları pek çok çocukta ortalama 30 dakika ile 2 saat arasında, oturma süresi ise 3-5 dakikadır. Yoğun tuvalet eğitiminde oturma aralıklarını belirleyen temel faktör çocuğun tükettiği sıvı miktarıdır, ancak bu protokolde de oturma aralıkları genellikle 30 dakikayı, oturma süresi ise 10 dakikayı geçmeyecek şekildedir (Kroeger ve Sorensen, 2009; LeBlanc vd., 2005). Buna karşın 10 dakikanın üzerinde süren oturma süreleri de mevcuttur (Cocchiola, Martino, Dwyer ve Demezzo, 2012; Foxx ve Azrin, 1971).

Islaklık kontrolü, tuvalet eğitimi devam ederken çocuğun bezinin ya da iç çamaşırının el, idrar sensörü ya da alarm ile kontrol edilmesidir. Geleneksel tuvalet eğitiminde çoğunlukla elle kontrol tercih edilirken, yoğun tuvalet eğitiminde idrar sensörü ve alarmı kullanılır. İdrar

sensörü ve alarmı kullanılarak yapılan kontrolde çocuğun bezine ya da iç çamaşırına küçük bir sensör yerleştirilir ve bu sensör nemi (idrar) hissettiğinde alarm çalar. Alarm çalar çalmaz çocuk tuvalete götürülür ve tuvalete boşaltım yapması sağlanır (Azrin, Bugle ve O'Brien, 1971; Caldwell, Codarini, Stewart, Hahn ve Sureshkumar 2020; Henriksen ve Peterson, 2013).

Uygun boşaltım, çocuğun oturma planı doğrultusunda tuvalete gittiğinde idrarını tuvalete ya da lazımlığa yapmasıdır (Farlow ve Snell, 2000). Uygun boşaltım için geleneksel tuvalet eğitiminde olumlu pekiştirme, yoğun tuvalet eğitiminde ise olumlu ve olumsuz pekiştirme kullanılmaktadır (Chung, 2007; Cicero ve Pfadt, 2002; Foxx ve Azrin, 1973; LeBlanc vd., 2005). Olumlu pekiştirmede çocuğa uygun boşaltımı için bir pekiştireç verilirken (Ardıç ve Cavkaytar, 2014), olumsuz pekiştirmede çocuğun tepkisi kısıtlanarak boşaltımı tamamlayana kadar tuvaletten kalkmasına izin verilmez (Averink, Melein ve Duker 2005; Luiselli, 2007).

Kazalar, çocuğun çeşitli nedenlerle boşaltımı tuvalet yerine altına ya da tuvalet dışına bir yere yapmasıdır (Farlow ve Snell, 2000). Kazalar için geleneksel tuvalet eğitiminde nötr davranma ya da görmezden gelme kullanılırken, yoğun tuvalet eğitiminde genellikle cezalara dayalı teknikler kullanılmaktadır (Chung, 2007; Cicero ve Pfadt, 2002; Foxx ve Azrin, 1973; LeBlanc vd., 2005). Kaza durumunda çocuğa nötr davranma ve görmezden gelme uygulanırken, temizlik için belirlenen ortama gidileceği söylenir, çocuk fiziksel olarak o ortama yönlendirilir (Kroeger ve Soranson, 2010), çocuk temizlenir ve çocuğun ıslanan giysileri değiştirilir; ancak, bu sırada çocukla olumlu ya da olumsuz etkileşime girilmez, çocuğa herhangi bir jest veya mimik sunulmaz (Ardıç ve Cavkaytar, 2014). Kazalarda, cezaya dayalı tekniklerin kullanımı pek önerilmese de ilgili alan yazında bu tür tekniklerin kimi zaman kullanıldığı gözlenmektedir (Foxx ve Azrin, 1971; LeBlanc vd., 2005; Romero, 2018). Cezaya dayalı teknikler, hafifçe azarlama, olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltme, onarıcı aşırı düzeltme ve mola şeklinde olabilmektedir. Hafif şekilde azarlama, çocuğa kararlı bir ses tonuyla "Bundan sonra alt ıslatmak yok" ya da "Islak pantolon görmek istemiyorum" şeklinde bir ifade ile mevcut durumdan hoşnut olunmadığının çocuğa hissettirilmesine odaklanır (Cocchiola vd., 2012). Diğer yandan, olumlu alıştırmalarla aşırı düzeltmede, kaza sonrasında birkaç kez ard arda (örn., dört-beş kez) tuvalete götürülerek çocuğun uygun biçimde boşaltım yapması sağlanırken (LeBlanc vd., 2005; Romero, 2018), onarıcı aşırı düzeltmede kaza sonrasında çocuğa kirlenen yerler temizletilerek çocuğun çevreyi eski haline getirmesi sağlanır (Rinald ve Mirenda, 2012). Mola uygulamasında ise çocuğa beş dakika boyunca herhangi bir pekiştireç, 30 dakika boyunca da herhangi bir içecek verilmez, ancak 30 dakikalık tuvalet aralıkları devam eder (Azrin ve Foxx, 2011).

Ek amaç öğretimi ise tuvalet eğitimi sırasında başka amaçların öğretimini de planlama kapsamına almaktır. Ek amaç öğretiminde çoğunlukla tuvalete gitme, giysiyi çıkarma, tuvalet kâğıdı kullanma, sifonu çekme, giysiyi giyme ve elleri yıkama gibi tuvaletle ilgili diğer becerilerin kazandırılması hedeflense de (Bainbridge ve Myles, 1999; Greer, Neidert ve Dozier 2016; Keen ve diğerleri 2007) kimi zaman iletişim becerisi ya da sosyal beceri gibi tamamen farklı bir becerinin öğretimi amaçlanabilir (LeBlanc vd., 2005). Burada amaç, öğretimi zenginleştirerek çocuğa aynı anda birden fazla beceriyi kazandırmaktır.

Alan yazında hem geleneksel hem de yoğun tuvalet eğitimi protokollerinin etkisini inceleyen çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, her iki tuvalet öğretimi protokolünün de yetersizliği olan çocuklara tuvalet eğitimini kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir (Greer vd., 2016; LeBlanc vd., 2005; Luiselli, 2007; Rinald ve Mirenda, 2012; Sönmez ve Varol, 2008). Bireysel olarak yürütülmüş bu araştırmaların yanı sıra tuvalet eğitimini bütüncül bir bakış açısıyla ele alan, tuvalet eğitiminin bileşenlerini ortaya koymayı amaçlayan, tuvalet eğitiminin yürütüldüğü bağlamı betimlemeyi amaçlayan ve tuvalet eğitiminde kullanılan protokollerin etkisini inceleyen derleme çalışmaları da bulunmaktadır (Kroeger ve Sorensen-Burnworth, 2009; Levato vd., 2016; Saral ve Uike-Kurkcuoglu, 2020).

Kroeger ve Sorensen-Burnworth (2009) tarafından yürütülen eleştirel derlemede otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmayı amaçlayan çalışmalardaki katılımcı özellikleri ve uygulama protokollerinin bileşenleri betimlenmiştir. Betimsel bir analiz yoluyla çalışmaları inceleyen bu derlemede, iki temel unsur öne çıkmaktadır. Birincisi, derlemeye yalnızca idrar boşaltımını amaçlayan çalışmalar dahil edilse de beceri olarak bir sınırlama yapılmaması, hem idrar yapma hissinin farkında olma ve idrarını tutmayı hem de tuvalet ziyaretini amaçlayan çalışmaların bir arada ele alınmasıdır. Birbirinden farklı ön koşullar, çevresel düzenlemeler ve davranışlar gerektirmesi nedeniyle tuvalet eğitiminin her iki hedefinin bir arada ele alınması, genellemeler yapmak açısından bir sınırlılık teşkil etmekte, bulguların dikkatli biçimde yorumlanması önem arz etmektedir. İkinci unsur ise incelenen çalışmaların araştırma deseni açısından incelenmemesi ve çalışmalar için bir kalite değerlendirmesi yapılmamasıdır. Herhangi bir uygulamanın etkili olduğunu ortaya koysa da araştırma deseni açısından standartları karşılamayan ve düşük kaliteli çalışmaları da derlemeye dahil etmek ve bu çalışmaların bulgularını yüksek kaliteli çalışmalarla bir arada yorumlamak, yöntemin etkisine ilişkin yanlış çıkarımlar yapmaya neden olacaktır. Dolayısıyla bu iki konu önemli sınırlılıklardır.

Levato ve diğerlerinin (2016) gerçekleştirdikleri sistematik derlemede zihinsel ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gündüz tuvalet eğitiminin kazandırılmasında idrar sensörü ve alarm kullanımı incelenmiş, derlemeye dahil edilen çalışmalar özetlenmiş ve bu çalışmaların kaliteleri değerlendirilmiştir. Bu çalışma sonucunda, idrar sensörü ve alarm kullanımının tuvalet eğitiminde umut vadeden bir uygulama olduğunu ancak, daha fazla genelleme yapabilmek üzere yüksek kaliteli deneysel araştırmalara gereksinim olduğu rapor edilmiştir. Yalnızca idrar kontrolüne odaklanarak ilgili çalışmaların kalitesini değerlendirmiş olsa da bu çalışmanın bulgularını genele yaymak çok uygun görünmemektedir. İdrar sensörü ve alarmlarının çok bileşenli tuvalet eğitimi protokolünün yalnızca tek bir bileşeni olduğu düşünüldüğünde bu durum bir sınırlılık olmaktadır.

Saral ve Ulke-Kurkcuoglu (2020) tarafından gerçekleştirilen kapsamlı derlemede ise gelişimsel yetersizliği olan bireylere tuvalet eğitimi kazandırmayı amaçlayan çalışmaların katılımcı özellikleri incelenmiş, uygulama özellikleri ortaya konmuş ve bulguları betimsel olarak analiz edilmiştir. Bu derleme çalışması güncel ve kapsamlı olmasına karşın, derlemede çalışmaların kalitesi değerlendirilmemiş, derlemeye hem geleneksel hem yoğun tuvalet eğitimi protokollerini benimseyen çalışmalar dahil edilmiştir. Ayrıca idrar kontrolü ve tuvalet ziyareti gibi amaçların yanı sıra enkoprezis (Call vd., 2017) ve alarmla bez değiştirme (Chang vd., 2011) gibi çok farklı öğretim amaçlarına odaklanan çalışmaları da kapsama almıştır. Okuyuculara zengin bir betimsel bilgi sunmasına rağmen, bu derlemenin sonuçlarını genellemek çok zordur.

Bu bilgiler ışığında bu sistematik derlemenin amacı, yarım yüzyıllık bir zaman diliminde (1970-2020) gelişimsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmak amacıyla geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerini kullanan tek-denkli deneysel çalışmaları incelemektir. Bu bakış açısıyla çalışmada (a) geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerini kullanan çalışmaların katılımcı ve uygulama özelliklerini betimlemek, (b) geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerini kullanan çalışmaların kalitelerini değerlendirmek ve (c) kalite değerlendirmesine dayalı olarak geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerinin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için kanıt-dayalı bir uygulama olup olmadıklarını ortaya koymak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışmaları belirleme ve eleme dahil etme ve dışlama ölçütlerini uygulama, katılımcı ve uygulama özelliklerini kodlama, kalite değerlendirme, görsel analiz yapma, uygulamaların kanıt dayanaklarını belirleme, güvenilirlik ve etik başlıklarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Bu araştırmada, geleneksel ve yoğun tuvalet eğitiminin kanıta dayalı olup olmadığını saptamak amacıyla sistematik derleme kullanılmıştır (Dickson Cherry ve Boland, 2017). Sistematik derleme, belirli bir araştırma sorusuna bilgi verici ve kanıta-dayalı yanıtlar elde etmek amacıyla gerçekleştirilen ve araştırma sorusuyla ilişkili en iyi kanıtları aramak, bulmak ve sentezlemek üzere gerçekleştirilen sistematik bir araştırma yöntemidir (Dickson vd., 2017).

Çalışmaları belirleme ve ön eleme

Bu sistematik derlemede son 50 yılda (1971-2020) ulusal ve uluslararası akademik dergilerde yayımlanan, gelişimsel yetersizliği olan çocuklara gündüz tuvalet eğitimi kazandırmayı amaçlayan tek-denekli deneysel araştırmalar incelenmiştir. Derlemeye dahil edilecek çalışmaları belirlemek amacıyla çeşitli veri tabanlarında elektronik arama yapılmıştır. Arama sonuçları “Akademik Search Complete, MEDLINE, Science Direct ve ERIC” veri tabanlarıyla sınırlandırılmıştır. Arama sürecinde anahtar sözcük olarak “toilet, toilet training, toilet-training, toileting, wetness, enuresis, potty, bladder control, rapid toilet training, traditional toilet training ve adapted toilet training” sözcükleri ile “disab*, delay or developmental delay, developmental disorder ve autism” sözcüklerinin bileşimi kullanılmıştır. Tuvalet eğitime ilişkin yaklaşımların 1970’li yıllarda ortaya çıkması ve uyarlanmaya başlanması nedeniyle elektronik aramanın tarih aralığı son 50 yıl olarak belirlenmiştir. Arama sonucunda 3072 çalışmaya ulaşılmış, tekrar eden çalışmalar çıkarıldıktan sonra 3025 yayın kalmıştır. Elektronik tarama sonucunda erişilen makaleler araştırmacı(lar) tarafından başlık ve özetleri incelenerek ön elemeye geçirilmiştir. Öncelikle çalışmanın başlığı incelenmiş, başlık eleme için yeterli bir içeriğe sahip değil ise çalışmanın özeti gözden geçirilmiştir. Ön eleme sonrasında 50 çalışma başlıktan, 2910 çalışma özette elenmiş, 53 çalışma ise tam metni incelenmek üzere dosyalanmıştır. Elektronik taramaya ek olarak elle tarama gerçekleştirilmiştir. Elle taramada, ön elemeye sonra geriye kalan 53 çalışmanın kaynakçaları incelenmiştir. Tüm kaynakçalar gözden geçirildikten sonra elektronik taramadan farklı olarak 12 çalışmaya daha ulaşılmıştır. Toplam 65 çalışma ile sonraki sürece devam edilmiştir.

Dahil etme ve dışlama ölçütlerini uygulama

Sistematik derlemeye dahil edilen 65 çalışmanın tam metinleri okunarak bu çalışmalar dahil etme ve dışlama ölçütlerine göre incelenmiştir. Çalışmada dahil etme ölçütleri şu şekilde belirlenmiştir: (a) katılımcılardan en az birinin gelişimsel yetersizlik ile (zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu ve gelişim geriliği) tanınması, (b) katılımcı yaşlarının 2-13 arasında değişmesi, (c) gündüz mesane ya da idrar kontrolünü kazandırmanın amaçlanması, (d) amacın kazandırılması için geleneksel ya da yoğun tuvalet eğitimi protokollerinden birinin kullanılması, (e) çalışmanın tek-denekli deneysel araştırma desenlerinden birisiyle yürütülmesi ve (e) müdahale etkisinin çizgi grafik üzerinde gösterilmesidir. Diğer yandan bu sistematik derleme çalışmasında (a) katılımcıların gelişimsel yetersizlik dışında duyu bozukluk gibi herhangi bir tanı aldığı (örn., görme yetersizliği, işitme kaybı) ya da tipik gelişen çocuklardan oluştuğu, (b) katılımcı yaşlarının ikiden küçük ya da 13’ten büyük olduğu, (c) tuvalet ziyareti, gece mesane kontrolü, bağırsak kontrolü ya da gaita kaçırmının ele alındığı, (d) geleneksel ya da yoğun tuvalet eğitimi yaklaşımları dışında uygulamalardan birinin (örn., video model, su dökerek ipucu sunma vb.) kullanıldığı, (e) çalışmanın vaka çalışması gibi araştırma desenlerinden biriyle yürütüldüğü ya da derleme olduğu ve (e) müdahale etkisinin çizgi grafik dışında bir yol kullanılarak gösterildiği çalışmalar kapsam dışında tutulmuştur.

Katılımcı ve uygulama özelliklerini kodlama

Tüm çalışmalar dahil etme ve dışlama ölçütleri açısından incelendikten sonra geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi kullanımlarına göre ikiye ayrılmıştır. Sırasıyla geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi kullanılan tüm çalışmaların katılımcı ve uygulama özellikleri kodlanarak çalışmaların özelliklerini betimlemek amaçlanmıştır. Katılımcı ve uygulama özelliklerini kodlamak amacıyla bir tablo hazırlanmış, bu tabloda yer alan değişkenler iki araştırmacı

tarafından eş zamanlı ve birbirinden bağımsız olarak tabloya işlenmiştir. Katılımcılara ilişkin katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet ve tanı değişkenleri kodlanırken uygulamaya ilişkin tuvalet eğitimi yaklaşımı, müdahale ortamı, uygulamacı, kullanılan araç-gereçler, oturma aralığı-süresi ve müdahale bileşenleri değişkenleri kodlanmıştır.

Kalite değerlendirme

Bu sistematik derleme çalışmasına dahil edilecek çalışmaların kalitesini değerlendirmek amacıyla iki aşamalı bir süreç izlenmiştir. *Kalite değerlendirmesi*, bir çalışmanın tasarlanması, yürütülmesi, analiz edilmesi ve sunulmasının araştırma sorularını yanıtlamayla ne kadar ilişkili olduğunu, ayrıca yanlışlığı ve hatayı en aza indirmek üzere çalışmada kullanılan ölçümlerin derecesini inceleyen bir değerlendirmedir (Higgins vd., 2011; Khan, Kunz, Kleijnen ve Antes, 2003). Sürecin ilk adımında, dahil etme ölçütlerini karşılayan tüm çalışmalar What Works Clearinghouse'un (WWC, 2017) tek-denekli-deneysel araştırmalar için önerdiği desen standartları (4.0. sürümü) açısından incelenmiştir. Bu süreç iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak eş zamanlı gerçekleştirilmiştir. İncelenen çalışmalar (a) bağımsız değişkenin sistematik uyarılması, (b) bağımlı değişkenin sistematik ölçümü ve gözlemciler arası güvenilirliğin kabul edilebilir düzeyde (her evrenin en az %20'sinde toplanma ve %80 üstünde görüş birliği rapor etme) olması, (c) en az üç deneysel etki gösterimi ve (d) her evrede üç veya beş veri noktası olması ölçütlerine göre değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeye göre tüm çalışmalar, (a) desen standartlarını karşılıyor, (b) desen standartlarını koşullu karşılıyor ve (c) desen standartlarını karşılamıyor şeklinde sınıflanmıştır. Sınıflama sonrasında desen standartlarını karşılayan ve koşullu karşılayan çalışmalarla sistematik derlemeye devam edilmiştir. Sürecin ikinci adımında ise yalnızca desen standartlarını karşılayan çalışmaların kalitesi, Horner ve diğerlerinin (2005) tek-denekli-deneysel araştırmalar için önerdikleri 21 maddelik kalite göstergelerine göre değerlendirilmiştir. Kalite göstergeleri de iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız ve eş zamanlı olarak yürütülmüştür. Kalite değerlendirmesinde, (a) katılımcılar ve ortam, (b) bağımlı değişken, (c) bağımsız değişken, (d) başlama düzeyi ve (e) geçerlik kategorilerindeki her bir madde "evet/+" ya da "hayır/-" şeklinde ikili bir ölçekle kodlanmıştır. Bu değerlendirme sonucunda, bir çalışmanın tüm maddeleri (21 madde; %100) "evet/+" şeklinde kodlanmışsa, o çalışma yüksek kaliteli; bir çalışmanın en az 18 maddesi (%85) "evet/+" şeklinde kodlanmışsa, çalışma orta kaliteli olarak sınıflandırılmıştır. Sonraki aşamaya yüksek ve orta kaliteli olarak sınıflandırılan çalışmalarla devam edilmiştir.

Görsel analiz yapma

Desen standartlarını karşılayan ve aynı zamanda yüksek ya da orta kaliteli olarak sınıflandırılan çalışmalarda bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerinde deneysel etkisi olup olmadığını ortaya koymak ve etkililiğe ilişkin kanıt sağlayıp sağlamadığını belirlemek amacıyla çalışmaların grafikleri için görsel analiz yapılmıştır. Görsel analiz için WWC'nin (2017) 4.0 sürümü dikkate alınmış ve üçlü bir sınıflama kullanılmıştır. Çalışmada deneysel etkinin en az üç gösterimi varsa güçlü kanıt, çalışmada deneysel etkinin en az üç gösterimi ve bunun yanı sıra bir etkisizliği varsa orta kanıt, çalışmada deneysel etkinin en az üç gösterimi yoksa kanıt yok şeklinde sınıflama yapılmıştır (WWC, 2017). Deneysel etki, bir çalışmanın her bir evresinde düzey, eğilim ve değişkenliğin tutarlı olması, evreler arasında ise acil etkinin varlığı ve veri noktalarının örtüşme oranının düşük olması (Kazdin, 2011) olarak betimlenmiştir.

Uygulamaların kanıt dayanaklarını belirleme

Bu sistematik derleme çalışmasında geleneksel ve yoğun tuvalet eğitiminin gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için kanıta-dayalı olup olmadığını belirlemek amacıyla alanda 5-3-20 kuralı olarak bilinen ölçütler (Kratochwill vd, 2013) dikkate alınmıştır. Bu kurala göre bir uygulamanın etkili olup olmadığını inceleyen yüksek kaliteli beş tek-denekli-deneysel araştırma olması (5 kuralı), uygulamanın en az üç farklı coğrafyadan araştırmacı ekibi tarafından yürütülmüş olması (3 kuralı) ve çalışmalarda yer alan toplam katılımcı sayısının 20 ve üstünde olması (20 kuralı) gerekir. Bu çalışmada, kalite değerlendirmesi sonucunda yüksek ya da orta

kaliteli olduğu belirlenen ve görsel analiz sonucunda etkililiğe ilişkin güçlü ya da orta kanıt sunan çalışmalara sözü edilen ölçütler uygulanarak geleneksel ve yoğun tuvalet eğitiminin kanıta-dayalı olup olmadığı belirlenmiştir.

Güvenirlilik

Araştırmanın tüm aşamaları en az iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız ve eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiş, tüm aşamalar için değerlendiriciler arası güvenirlilik (DAG) hesaplanmıştır. Elektronik tarama ve elle tarama iki araştırmacı tarafından aynı anda yapılmış ve araştırmacıların tarama sonucunda elde ettikleri çalışma sayıları “(Küçük sayı/Büyük sayı) x 100” DAG formülü (Kazdin, 2011) çerçevesinde hesaplanmıştır. Bu formüle göre elektronik tarama ve elle tarama aşaması için DAG %100 bulunmuştur. Araştırmanın ön eleme aşamasında iki araştırmacı 2788 çalışma için görüş birliği, 237 çalışma için görüş ayrılığı bildirmişlerdir. Ön eleme aşamasının DAG’ını belirlemek amacıyla kullanılan “(Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü sonucunda DAG %92,16 olarak belirlenmiştir. Dahil etme ve dışlama ölçütlerinin uygulanması aşamasında DAG “(Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü (Kazdin, 2011) kullanılarak hesaplanmış ve iki araştırmacı arasında yalnızca beş çalışma için görüş ayrılığı rapor edildiği için DAG %92,30 rapor edilmiştir. Kalite değerlendirmesi aşamasında hem desen standartları hem de kalite ölçütleri değerlendirmesinde araştırmacılar iki görüş ayrılığı bildirdiklerinden “(Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100” formülü kullanılarak hesaplanan DAG %90 bulunmuştur. Görsel analiz ve uygulamaların kanıt dayanakları için araştırmacılar arasında herhangi bir görüş ayrılığı olmadığından DAG %100 rapor edilmiştir. Araştırmacılar arasında yapılan tartışmalar sonrasında tüm görüş ayrılıkları giderilerek görüş birliğine varılmıştır.

Araştırmanın etik izni

Bu sistematik derleme çalışmasında insan ya da hayvan katılımcılardan veri toplamadığı gerektirmediğinden, etik kurul iznine gereksinim duyulmamaktadır. Buna ek olarak çalışmada yazarlık, yayımlama ve intihal konularıyla ilgili olarak “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, çalışmaların katılımcı ve uygulamacı özellikleri, çalışmaların kalite değerlendirmesi, uygulamaların kanıt dayanakları başlıklarına yer verilmiştir.

Çalışmaların katılımcı ve uygulamacı özellikleri

Geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerini kullanan ve dahil etme ölçütlerini karşılayan çalışmaların katılımcı ve uygulama özellikleri Tablo 2 ve Tablo 3’te gösterilmektedir. Tablo 2’de yer aldığı üzere geleneksel tuvalet eğitimi kullanan yedi çalışma dahil etme ölçütlerini karşılamaktadır. Bu çalışmalarda dört kadın, 20 erkek olmak üzere yaşları 2-8 arasında değişen toplam 24 katılımcı yer almıştır. Katılımcılardan 16’sının tanısı otizm spektrum bozukluğu, dördünün tanısı zihinsel yetersizlik, ikisinin tanısı yaygın gelişimsel bozukluk, ikisinin tanısı ise zihinsel yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğudur. Çalışmalardan üçünün okulda, ikisinin evde, birinin klinikte, birinin ise okulda ve evde gerçekleştirildiği; uygulamaların üç çalışmada öğretmen, üç çalışmada anne ve bir çalışmada terapist tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Çalışmalarda araç-gereç olarak pekiştirme, bez ya da iç çamaşırı ve klozet/lazımlık dışında herhangi bir araç kullanılmadığı, oturma aralıklarının 30-180 dakika olduğu ve oturma sürelerinin 1-5 dakika arasında değiştiği dikkat çekmektedir. Bazı çalışmalarda ek bileşenlere yer verilse de çalışmalarda temel bileşen olarak kurulum kontrolü, oturma planı, uygun boşaltımı pekiştirme ve kazalarda nötr davranma bileşenlerinin bulunduğu gözlemlenmektedir.

Tablo 2

Geleneksel Tuvalet Eğitimi Protokolünü Kullanan Çalışmaların Katılımcı ve Uygulama Özellikleri

Yayın Özellikleri		Katılımcı Özellikleri			Uygulama Özellikleri				
Yazarlar ve Coğrafya	Yaş	Cinsiyet	Tanı	Ortam	Uygulamacı	Araç-Gereçler	Oturma Aralığı-Süresi	Müdahale Bileşenleri	
Luiselli, 1997 Massachusset, Amerika Birleşik Devletleri, (ABD)	8 y	E	YGB	Okul	Öğretmen	Pekiştirici Bebek bezi Klozet	180 dk. 3 dk.	Uygun boşaltımı pekiştirme	
Cicero ve Pfadt, 2002 New York, ABD	6 y 4 y 4 y	K E E	OSB OSB OSB	Okul	Öğretmen	Pekiştirici Klozet	30 dk. 1-3 dk.	Oturma planı Sıvı erişimine izin verme Uygun boşaltımı pekiştirme Kazalarda ürktme İşlevsel iletişim	
Post ve Kirkpatrick, 2004 Delaware, ABD	3 y 6 a	E	YGB	Ev	Anne	Alıştırma külotu Etkinlik pekiştirici Lazımlık	30 dk. 5 dk.	Kuruluk kontrolü Oturma planı Uygun boşaltımı pekiştirme Sözel ipucu Kazalarda nötr davranma	
Ozcan ve Cavkaytar, 2009 İstanbul, Türkiye	5 y 4 y 5 y	E E E	ZY ZY+OSB ZY+OSB	Ev	Anne	Pekiştirici Klozet	BV BV	BV	
Özkubat ve Töret, 2014 Konya, Türkiye	7 y 5 a 7 y 7 y 1 a	E E E	ZY ZY ZY	Okul Ev	Anne	Pekiştirici Klozet	Kuruluk süresine göre	Kuruluk kaydı Uygun boşaltımı pekiştirme	
Greer, Neidert, ve Dozier, 2016, Nebraska, ABD	2 y 11 a	E	OSB	Okul	Öğretmen	Pekiştirici İç çamaşırı Klozet/lazımlık	30 dk. 3 dk.	İç çamaşırı giydirmeye Kuruluk kontrolü Oturma planı Ayrımlı pekiştirme Kazalarda nötr davranma	
Perez, Bacotti, Peters, ve Vollmer, 2020 Florida, ABD	2 y 4 a 2 y 11 a 3 y 0 a 3 y 4 a 3 y 6 a 3 y 6 a 4 y 0 a 4 y 7 a 5 y 4 a 5 y 5 a 6 y 6 a 7 y 0 a	K E K E K E E E E E E E	OSB OSB OSB OSB OSB OSB OSB OSB OSB OSB OSB OSB	Klinik	Terapist	Pekiştirici İç çamaşırı Lazımlık	30 dk. 3 dk.	İç çamaşırı giydirmeye Kuruluk kontrolü Oturma planı Ayrımlı pekiştirme Kazalarda nötr davranma İletişim öğretimi	

Not. y: Yaş; a: Ay; E: Erkek; K: Kadın; YGB: Yaygın Gelişimsel Bozukluk; ZY: Zihin Yetersizliği; OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu; BV: Bilgi Verilmemiş; dk.: Dakika

Tablo 3

Yoğun Tuvalet Eğitimi Protokolünü Kullanan Çalışmaların Katılımcı ve Uygulama Özellikleri

Yayın Özellikleri		Katılımcı Özellikleri				Uygulama Özellikleri			
Yazar ve Coğrafya	Yaş	Cinsiyet	Tanı	Ortam	Uygulamacı	Araç-Gereçler	Oturma Aralığı-Süresi	Müdahale Bileşenleri	
Azrin, Buggle, ve O'Brien, 1971 BV	3 y	E	GG+ZY	Bakımevi	Bakıcı	İç çamaşırı tipi idrar sensörü-alarımı Sandalye tipi idrar sensörü-alarımı İç çamaşırı Lazımlık/Sandalye	30 dk. 5 dk.	Oturma planı Sıvı tüketimi İdrar alarımı (iç çamaşırı) İdrar alarımı (sandalye) Uygun boşaltımı pekiştirme Mola	
	5 y	E	GG						
	6 y	E	GG+ZY						
	6 y	E	GG						
Duker, Averink, ve Melein, 2001 Nijmegen, Hollanda	8 y 3 a (ort.)	6 E 2 K	ZY	Ev Bakımevi	Araştırmacı	İçecek Pekiştirme İç çamaşırı Klozet	30 dk. 5 dk.	Oturma planı Sıvı tüketimi Uygun boşaltımı pekiştirme Olumlu alıştırmalar	
			ZY+OSB						
Averink, Melein, ve Duker, 2005 Nijmegen, Hollanda	10 y 8 a (ort.)	17 E 13 K	ZY	Okul	BV	İçecek Pekiştirme Klozet	30 dk. 5 dk.	Sıvı tüketimi Tepkiyi kısıtlama Uygun boşaltımı pekiştirme Olumlu alıştırmalar	
			ZY+OSB						
LeBlanc, Carr, Crosssett, Bennett, ve Detweiler, 2005 BV	4 y 1 a	E	OSB	Klinik	Anne	İdrar sensörü-alarımı İçecek Pekiştirme Resimli iletişim kartı Klozet	5-240 dk. 5-10 dk.	Oturma planı Sıvı tüketimi Uygun boşaltımı pekiştirme Kendiliğinden boşaltımı pekiştirme İdrar alarımı İletişim öğretimi	
	4 y 7 a	E		Ev					
	4 y 11 a	K							
Chung, 2007 Seoul, Kore	12	E	GG	Okul	Öğretmen Anne	İçecek Pekiştirme Bebek bezi Klozet	30 dk. 20 dk.	Oturma planı Sıvı tüketimi Uygun boşaltımı pekiştirme	
				Ev			120 dk. 5 dk.		
Kroeger ve Sorensen, 2010 Ohio, ABD	4 y 11 a	E	OSB	Ev	Anne	İçecek Pekiştirme Sandalye Klozet	5-15 dk. 20-30 dk	Oturma planı Sıvı tüketimi Uygun boşaltımı pekiştirme Kazalarda sözel yönlendirme Sandalyede oturma/bekleme	
	6 y 4 a	E	OSB						

Not. BV: Bilgi Verilmemiş; y: Yaş; a: Ay; E: Erkek; K: Kadın; GG: Gelişimsel Gerilik; ZY: Zihin Yetersizliği; OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu; dk.: Dakika; sn. Saniye

Tablo 3 (devamı).

Yayın Özellikleri	Katılımcı Özellikleri			Uygulama Özellikleri					
Yazar ve Coğrafya	Yaş	Cinsiyet	Tanı	Ortam	Uygulamacı	Araç-Gereçler	Oturma Aralığı-Süresi		Müdahale Bileşenleri
Brown & Peace, 2011 Bristol, İngiltere	13 y	E	GG	Okul	Destek ekip personeli (uzman)	İçecek Pekiştirici İç çamaşırı Resimli iletişim kartı Klozet	60-90 dk.	30 sn.	Oturma planı Sıvı tüketimi Bebek bezini çıkarma Uygun boşaltımı pekiştirme Olumlu alıştırmalar İletişim öğretimi
Rinald ve Mirenda, 2012 Vancouver, Kanada	3 y 3 a 3 y 5 a 3 y 7 a 3 y 9 a 3 y 11 a 5 y 11 a	K E E E K E	OSB ZY OSB ZY OSB OSB	Ev	Anne	Atıştırılabilir-İçecek Pekiştirici Zamanlayıcı İç çamaşırı Yükseltici basamak Klozet ve adaptör	20-30 dk.	5-15 dk.	Oturma planı Sıvı tüketimi Uygun boşaltımı pekiştirme Kazalarda sözel yönlendirme
Cocchiola, Martino, Dwyer, ve Demezzo, 2012 Connecticut, ABD	3 y 9 a 4 y 1 a 4 y 2 a 4 y 2 a 5 y 1 a	E E E E E	OSB GG OSB GG GG	Okul	Terapist	İçecek Pekiştirici Zamanlayıcı İç çamaşırı Yükseltici basamak Lazımlık	30 dk.	3 dk.	Oturma planı Sıvı tüketimi Bebek bezini çıkarma Uygun boşaltımı pekiştirme Kazalarda nötr davranma Pekiştiricileri silikleştirme
Ardic ve Cavkaytar, 2014, İzmir, Türkiye	3 y 4 a 3 y 10 a 4 y 8 a	E E K	YGB YGB GG	Okul Ev	Araştırmacı Anne	İçecek Pekiştirici İç çamaşırı Klozet/Lazımlık	30 dk.	10 dk.	Oturma planı Kuruluk kontrolü Sıvı tüketimi Uygun boşaltımı pekiştirme Kazalarda nötr davranma
Doan ve Toussaint, 2016 Texas, ABD	2 y 6 a 4 y 8 a 5 y 10 a	E E E	OSB OSB OSB	Klinik Ev	Terapist Anne	Yiyecek-İçecek Oyuncak Klozet	5-240 dk.	5-10 dk.	Oturma planı Sıvı tüketimi Uygun boşaltımı pekiştirme Kazalarda uyarma İletişim öğretimi
Ünlü, 2019 Zonguldak, Türkiye	2 y 6 a 3 y 6 a 3 y 0 a	K E E	ZY OSB OSB	Ev	Anne	Yiyecek-İçecek Pekiştirici Bebek bezi Klozet	30-60 dk.	5 dk.	Oturma planı Sıvı tüketimi Pekiştirme
Flora, Rach, ve Brown, 2020, Ohio, ABD	4 y 6 y 8 y	E E E	OSB OSB OSB	Merkez (okul)	Araştırmacı Öğretmen	Atıştırılabilir-İçecek Pekiştirici Resimli iletişim kartı Çocuk boy klozet	BV	5-10 dk.	Oturma planı Sıvı tüketimi Uygun boşaltımı pekiştirme Kazalarda uyarma İletişim öğretimi Fiziksel egzersiz

Not. y: Yaş; a: Ay; K: Kadın; E: Erkek; OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu; ZY: Zihin Yetersizliği; GG: Gelişimsel Gerilik; YGB: Yaygın Gelişimsel Bozukluk; BV: Bilgi Verilmemiş; dk.: Dakika

Tablo 3'te görüldüğü üzere yoğun tuvalet eğitimini kullanan 13 çalışma dahil etme ölçütlerini karşılamıştır. Bu çalışmalara 20 kadın, 52 erkek olmak üzere yaşları 2-13 arasında değişen toplam 72 katılımcı katılmıştır. Katılımcılardan 40'ının zihinsel yetersizlik ve/veya otizm spektrum bozukluğu, 17'sinin otizm spektrum bozukluğu, sekizinin gelişimsel gerilik, üçünün zihinsel yetersizlik, ikisinin yaygın gelişimsel bozukluk, ikisinin ise zihinsel yetersizlik ve gelişimsel gerilik tanısı bulunmaktadır. Çalışmalardan dördü okulda, üçü evde, biri bakımevinde, beşi ise evle birlikte okul/klinik/bakımevinde yapılmıştır. Uygulamalar, çalışmaların dördünde anne, ikisinde terapist/uzman, birinde bakıcı, birinde araştırmacı ve dördünde ise anneye birlikte öğretmen/araştırmacı/terapist tarafından gerçekleştirilmiştir. Bir çalışmada ise uygulamacıya ait bilgi açık şekilde yazılmamıştır. Çalışmalarda genellikle araç-gereç olarak idrar sensörü ve alarmı, yiyecek-içecek, pekiştireç, iletişim kartı ve klozet/lazımlık kullanıldığı, oturma aralıklarının 5-240 dakika, oturma sürelerinin ise ½-30 dakika arasında değiştiği görülmüştür. Bileşenler biraz farklılaşsa da çalışmalarda genel olarak sıvı tüketimi, idrar sensörü ve alarmı, oturma planı, uygun boşaltımı pekiştirme ve kazalarda ceza verme ya da olumsuz sonuç sunma ve ek beceri kazandırma bileşenlerinin kullanıldığı dikkat çekmektedir.

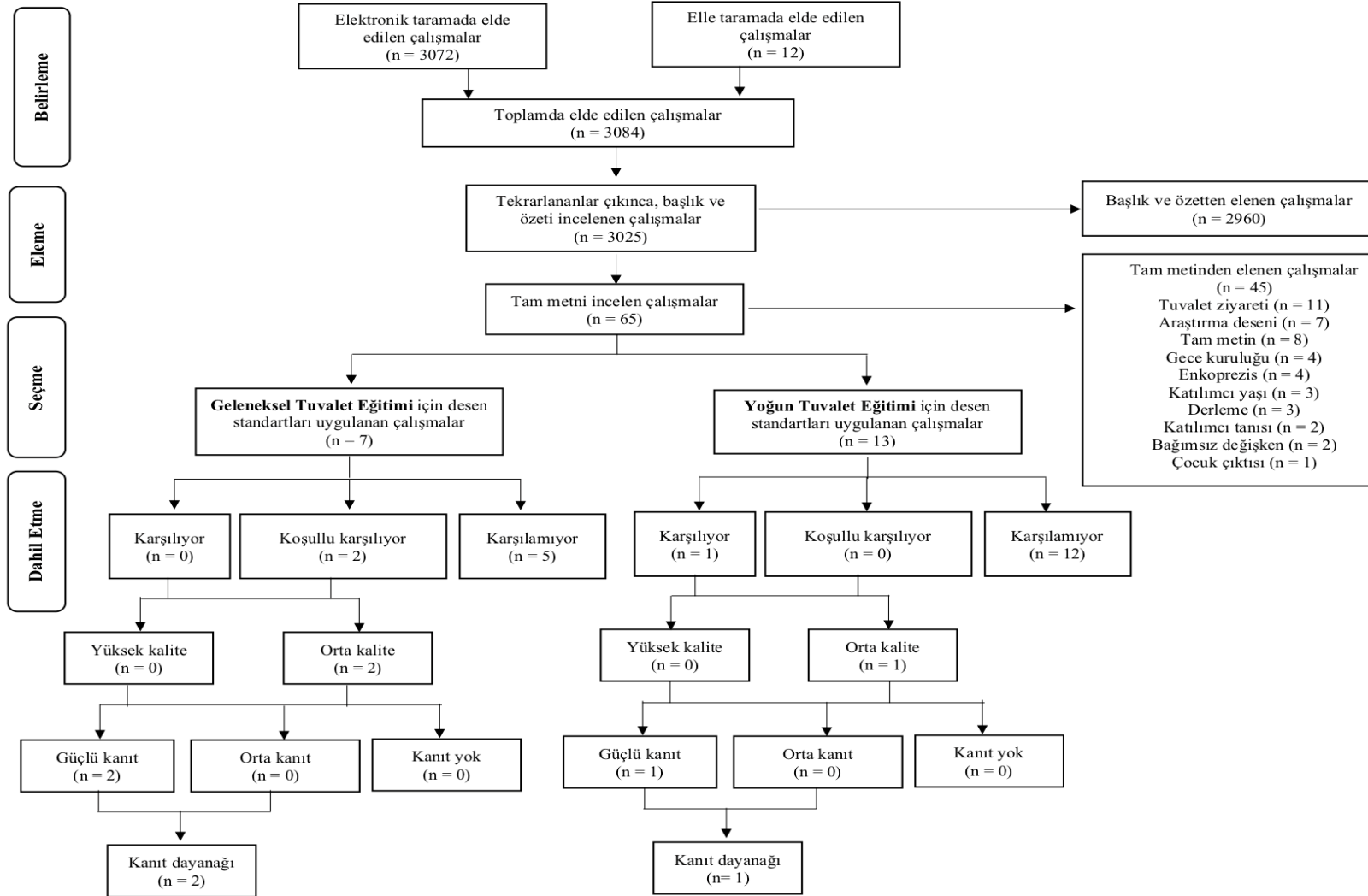
Çalışmaların kalite değerlendirmesi

Bu çalışmada, dahil etme ve dışlama ölçütlerini karşılayan tüm çalışmaların öncelikle desen standartları, ardından da kalite göstergeleri değerlendirilmiştir. Çalışmaların kalite değerlendirmesine ve sonrasında görsel analiz ve kanıt bulgusuna ilişkin sonuçlar Şekil 3'te yer alanakış çizelgesinde gösterilmektedir. Yedisi geleneksel, 13'ü yoğun tuvalet eğitimi olmak üzere toplam 20 çalışma desen standartları açısından incelenmiştir. Geleneksel tuvalet eğitimi için çalışmalardan ikisi desen standartlarını koşullu karşılamış, beşi desen standartlarını karşılamamıştır. Desen desen standartlarını karşılayan herhangi bir çalışma ise olmamıştır. Bu değerlendirme sonucunda, yoğun tuvalet eğitimi içinde 13 çalışmadan biri desen standartlarını karşılamış, 12'si ise desen standartlarını karşılamamıştır.

Desen standartları uygulandıktan sonra yapılan kalite değerlendirmesi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır. Tablo 4'te görüldüğü üzere tüm göstergeleri karşılayan herhangi bir çalışmaya erişilememiştir. Geleneksel tuvalet eğitimi protokolünü uygulayan iki çalışma ve yoğun tuvalet eğitimi protokolünü uygulayan bir çalışma göstergelerin %85 ve daha fazlasını karşılayarak orta kalitede bulunmuştur. Şekil 3'te kalite değerlendirmesi sonrasında gerçekleştirilen görsel analiz bulguları yer almaktadır. Orta kalitede bulunan çalışmalar için yapılan görsel analiz sonuçları bu üç çalışmada kullanılan protokollerin etkililiğine ilişkin güçlü kanıt sağlamaktadır.

Uygulamaların kanıt dayanakları

Çalışmanın son aşamasında hem geleneksel hem de yoğun tuvalet eğitimi protokolünün kanıta-dayalı olup olmadığı incelenmiştir. Yapılan incelemede, özel eğitim alanında 5-3-20 kuralı olarak bilinen ölçütler (Kratochwill vd., 2013) dikkate alınmıştır. Bu kural çerçevesinde geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokolünün etkili olduğunu gösteren yüksek kaliteli beş tek-denekli-deneysel araştırma olmadığı (5 kuralı), uygulamaların bir ya da iki farklı coğrafyadan araştırmacı ekibi tarafından yürütüldüğü (3 kuralı) ve çalışmalarda yer alan toplam katılımcı sayısının geleneksel tuvalet eğitimi için 10, yoğun tuvalet eğitimi için üç olduğu belirlenmiştir. Buna göre geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokolleri henüz kanıta-dayalı uygulama olma koşullarını taşımamaktadır.



Şekil 3. Geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerine ilişkin derleme akış çizelgesi.

Tablo 4

Geleneksel ve Yoğun Tuvalet Eğitimi Protokolünü Kullanan Çalışmaların Kalite Değerlendirmesi

Gösterge Alanı	Göstergeler	Tuvalet Eğitimi Protokolü		
		Geleneksel		Yoğun
		Ozcan & Cavkaytar, 2009	Perez, Bacotti, Peters, & Vollmer, 2020	Cocchiola, Martino, Dwyer, & Demezzo, 2012
Katılımcılar ve Ortam	Katılımcılar ayrıntılı şekilde tanımlanmıştır.	+	+	+
	Katılımcı seçim süreci yinelenebilir.	+	+	+
	Fiziksel ortam yeterince betimlenmiştir.	-	-	+
Bağımlı Değişken	Bağımlı değişkenin işevrük tanımı yapılmıştır.	-	+	+
	Bağımlı değişken ölçülebilirdir.	+	+	+
	Bağımlı değişkenin ölçümü geçerli ve yinelenebilir.	+	+	+
	Bağımlı değişken tekrarlı şekilde ölçümlenmiştir.	+	+	+
	Gözlemciler arası güvenilirlik verisi toplanmış, raporlanmıştır.	+	+	+
Bağımsız Değişken	Bağımsız değişken yinelenebilir şekilde betimlenmiştir.	+	+	+
	Bağımsız değişken sistematik olarak araştırmacı tarafından manipüle edilmiştir.	+	+	+
	Uygulama güvenilirliği verisi toplanmış ve istendik düzeydedir.	+	+	+
Başlama Düzeyi	Başlama düzeyi evresi, performansa hakkında tahminde bulunmayı sağlamıştır.	+	+	+
	Başlama düzeyi yinelenebilir şekilde anlatılmıştır.	+	+	+
İç Geçerlik	Deneysel etkinin en az üç gösterimi vardır.	+	+	+
	İç geçerliği tehdit eden etmenler kontrol altına alınmıştır.	+	+	+
	Bulgular, deneysel kontrolü belgelemektedir.	+	+	+
Dış Geçerlik	Deneysel etki, denekler, ortamlar ve araç-gereçler arasında yinelenmiştir.	+	+	+
	Bağımlı değişken sosyal olarak önemlidir.	+	+	+
Sosyal Geçerlik	Müdahale sonrasında bağımlı değişkendeki değişiklik sosyal olarak önemlidir.	+	+	+
	Bağımsız değişkenin uygulanması pratik ve ekonomiktir.	+	-	+
	Bağımsız değişkenin doğal bağlamlarda ve kişilerin varlığında uygulanması yoluyla sosyal geçerlik genişletilmiştir.	-	-	-
Oran		18/21	18/21	20/21
Yüzde		%85	%85	%95

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tuvalet eğitimine başlamadan önce karar verilmesi gereken en temel konulardan biri bu eğitim sonrasında çocuklardan beklenen davranışlardır. Genel olarak tuvalet eğitiminin tuvalete gitme ihtiyacının farkına varmak ve tuvaleti kullanmaya ilişkin davranışlarda ustalaşmak şeklinde iki temel amacı vardır. Tipik gelişen çocuklar genellikle bu becerilerde kolay ustalaşsalar da gelişimsel yetersizliği olan çocuklar bu konuda desteğe gereksinim duyarlar (Keen vd., 2007). Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmak için çeşitli uygulamaların bir öğretim paketi şeklinde kullanıldığı geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerinden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada da gelişimsel geriliği olan çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmak amacıyla geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerini kullanan tek-denekli deneysel çalışmaları incelemek, bu çalışmaların katılımcı ve uygulama özelliklerini betimlemek, çalışmaların kalitelerini değerlendirmek ve yapılan değerlendirmelere dayalı olarak geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerinin gelişimsel geriliği olan çocuklar için kanita-dayalı uygulama olup olmadığını ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu sistematik derleme çalışmasına dahil edilen çalışmalar bütüncül bir bakış açısıyla incelendiğinde, gelişimsel yetersizliği olan çocukların büyük çoğunluğunun, 3-6 yaşları arasında olduğu görülmektedir. Bu yaş aralığının hem tipik gelişen hem de gelişimsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmak için uygun yaş aralığı olduğu düşünüldüğünde, tuvalet eğitiminin hem anne-babalar hem de araştırmacılar için öncelikli olduğu çıkarımına varılabilir. Bu bulgu, tuvalet eğitiminin kazanılma yaşını ortaya koyan (Blum vd., 2003) ve gelişimsel yetersizliği olan çocuklarda yaşanan gecikmeleri betimleyen çalışmalarla tutarlıdır (Keen vd., 2007).

Gelişimsel yetersizliği olan çocukların tuvalet eğitimi kazanmalarında gecikmeler olsa da geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokollerinin etkililiğini inceleyen araştırmalar, bu protokollerin 2-4 yaşlarındaki gelişimsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmada etkili olduğunu göstermektedir. Alan yazındaki bu bulgu göz önüne alınarak hem ailenin hem de çocuğun hazır bulunuşluğu doğrultusunda tuvalet eğitimine erken dönemde başlamak önerilebilir. Çünkü tuvalet eğitimi hem çocuğun hem de ailenin yaşam kalitesini artıracak ve aile içi stresi azaltacak önemli bir etmendir (Averink vd., 2005; Cicero ve Pfadt, 2002; Keen vd., 2007; LeBlanc vd., 2005; Post ve Kirkpatrick, 2004).

Gelişimsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmak amacıyla yürütülen çalışmalarda eğitimin çoğunlukla bakımevi, okul, klinik ya da merkez gibi yalnızca eğitsel ortamlarda yürütüldüğü ya da bu ortamlarda öğretim yapıp sonrasında evde devam edildiği görülmekte (Cochiola vd., 2012; Perez vd., 2020), evde gerçekleştirilen çalışmaların ise sınırlı olduğu dikkat çekmektedir (Rinald ve Mirenda, 2012). Bu bulguyu yorumlarken dikkat edilmesi gereken üç temel konu, okul öncesi dönemdeki çocukların zamanlarının büyük çoğunluğunu evde geçiriyor olması, tipik gelişen çocukların tuvalet eğitimini kendi evlerinde kazanıyor olması ve mahremiyetin ev ortamında daha kolay sağlanabilecek olmasıdır. Bu hususlar göz önüne alındığında, tuvalet eğitiminin eğitsel ortamlar yerine evde planlanması önem kazanmaktadır. Ayrıca, hangi tuvalet eğitim protokolü olursa olsun ortamın en az dikkat dağıtacak biçimde düzenlenmesi gerektiği ve ortamda iç çamaşırı, nem sinyal cihazı ve lazımlık gibi araçların yanı sıra çocuğun tercih ettiği atıştırmalık, içecek, oyuncak ve etkinliklerin yer alması nedeniyle her ortamda planlama yapmanın olası olmadığı unutulmamalıdır (Le Blanc vd., 2005).

Uygulama özelliklerini ortaya koymaya yönelik çalışmalar tuvalet eğitimi çalışmalarının öğretmen, terapist ve araştırmacı gibi uzmanların yanı sıra bakıcı veya anne gibi çocuğun bakım görevini üstlenen bakıcılar tarafından yapıldığını betimlemektedir. Uygulayıcılar konusunda göze çarpan bulgular, geleneksel tuvalet eğitimi protokolü söz konusu olduğunda sürecin genellikle anneler ve öğretmenler gibi çocuğu sürekli gören kişiler tarafından yürütüldüğünü

(Ozcan ve Cavkaytar, 2009; Post ve Kirkpatrick, 2004), yoğun tuvalet eğitimi protokolü söz konusu olduğunda ise daha çok terapist, araştırmacı ya da öğretmen gibi sürece hâkim olan uzmanların çalışmaları gerçekleştirdiğini göstermektedir (Cochiola vd.,2012; Duker vd.,2001). Yoğun tuvalet eğitimi protokolü biraz daha fazla beceri ve uzmanlık gerektirmesi ya da ek donanım kullanmak durumunda kalınması nedeniyle zor gibi görünse de birkaç saatlik bir eğitim programı ile aile üyelerine ya da bakıcılara kolaylıkla öğretilir. Bu konuda yapılan araştırmalar, aileler tarafından uygulanan yoğun tuvalet eğitimi protokolünün çocuklara tuvalet eğitimi kazandırmada oldukça yararlı olduğunu göstermektedir (Ardıç ve Cavkaytar, 2014; Ünlü, 2019). Eğitimin kesilmesini ya da geri çekilmesini gerektirmemesi, mahremiyeti ihlal etmemesi ve eğitimin farklı ortam ya da koşullara (örn., alışveriş merkezi, komşu evi, vb.) genellenmesini kolaylaştırması gibi nedenlerle tuvalet eğitiminin anneler tarafından kazandırılması önemli bir üstünlük olarak kabul edilebilir (Ozcan ve Cavkaytar, 2009; Sönmez ve Varol, 2009).

Daha önce de söz edildiği üzere hem geleneksel hem de yoğun tuvalet eğitiminde tuvalet kontrolünün kazanılmasını sağlayan bir dizi protokol söz konusudur. Geleneksel tuvalet eğitiminde uzun süreli kayıt tutarak kurulum kontrol edilir, uygun boşaltım olduğunda pekiştirme yapılır, kazalardaysa nötr davranılır. Tipik gelişen çocukların tuvalet eğitimi kazanma sürecine çok benzer olan bu protokol gelişimsel yetersizliği olan çocuklara tuvalet kontrolünün kazandırılmasında da etkili şekilde kullanılmaktadır (Luiselli, 1997; Ozcan ve Cavkaytar, 2009; Özkubat ve Töret, 2014). Yoğun tuvalet eğitimine kıyasla daha uzun sürede tamamlanan bu eğitimde temel bileşen, çocuğun kuru kalma süresini belirlemektir. Yaklaşık iki hafta boyunca çocuğun kuru kalma süresini belirleyerek bir tuvalet örüntüsü oluşturmak ve bu örüntüyü dikkate alarak çocuğu düzenli şekilde tuvalete götürmek amaçlanır. Çocuk uygun boşaltım yaptığında pekiştirilip, kazalarda nötr davranıldığı için çocuğun başka bir uygulamaya maruz kalması söz konusu değildir. Çocuğa itici bir uyaran sunmayı, fazladan sıvı vermeyi ya da idrar sensörü ve alarmı gibi ek donanım kullanmayı gerektirmediği için yoğun tuvalet eğitimine kıyasla daha etik olduğu yönündeki tartışmalar halen devam etmektedir (Frank, Kim ve Fienup, 2020). Bu protokolün en önemli sınırlılığı ise öğrenme süresindeki uzama olarak kabul edilmektedir.

Geleneksel tuvalet eğitimi protokolüne kıyasla daha kısa sürede tuvalet kontrolü kazandırmayı ve bu sayede çocuğa akademik ya da sosyal beceriler gibi diğer becerileri öğretmek için daha fazla zaman kalmasını amaçlayan yoğun tuvalet eğitimi protokolü, çok bileşenli bir süreçtir (Azrin ve Foxx, 1971; Cocchiola vd., 2012). Bu protokol, gelişim yetersizliği olan, özellikle de otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara tuvalet kontrolünün kazandırılmasında etkilidir (Doan ve Toussaint, 2016; Le Blanc vd.,2005) çünkü kapsamındaki bileşenler pek çok çocukta başarıyı garantilemektedir. Çalışmalarda bazı bileşenlerin manipüle edilmesi ya da kullanılmaması durumunda edinim süresinin uzayacağı üzerinde durulmaktadır (Kroeger ve Sorensen, 2009). Yoğun tuvalet eğitiminin temel bileşenleri oturma planı yapma, sıvı tüketimini artırma, idrar sensör ve alarmı kullanma, uygun boşaltımı pekiştirme, kazalarda aşırı düzeltme ve mola uygulamadır (Azrin ve Foxx, 1971). Ancak izleyen yıllarda, idrar sensör ve alarmı kullanma ile aşırı düzeltme ve mola gibi itici uyaran olarak görülen bazı bileşenler çıkarılıp, iletişim öğretimi ve olumlu alıştırmalar eklenerek çeşitli protokoller geliştirilmiş ve uyarlanmış yoğun tuvalet eğitimi şeklinde isimlendirilmiştir (Ardıç ve Cavkaytar, 2009; Doan ve Toussaint, 2016; Le Blanc vd.,2005).

Yoğun tuvalet eğitiminde çocuğa fazladan sıvı vermenin amacı, tuvalete boşaltım için çocuğa fazla sayıda fırsat vermektir (Azrin ve Foxx, 1971; Kroeger ve Sorensen, 2010). Bu çalışma kapsamında incelenen çalışmaların tümünde sıvı tüketiminin temel bileşen olarak kullanıldığı görülmektedir. Ancak, çocuk sıvı tüketmeyi istemediğinde ısrarcı olunmaması gerektiği de unutulmamalıdır. İdrar sensörü ve alarmı kullanma, çocuğa, boşaltım için tuvalete gitmesi gereken zamanı öğretmeyi amaçlayan bir bileşendir (Azrin vd., 1971; Post ve Kirkpatrick,

2004). Derlemeye dahil edilen çalışmaların çok az bir kısmında (%15) idrar sensörü ve alarmı kullanıldığı dikkat çekicidir. Bu bileşen tuvalete gidilmesi gereken zamana ilişkin çocuğa, çocuğun altını ıslatmak üzere olduğuna ilişkin ise uygulamacıya ipucu sunması açısından önemli bir teknolojidir (Levato vd., 2000). Bununla birlikte, yüksek ve itici sesi olan alarmların olumsuz pekiştirme işlevi göreceği yönünde tartışmalar mevcuttur (Chung, 2007; Post ve Kirkpatrick, 2004). Hem söz konusu tartışmalar hem de önceki derleme çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda yüksek kaliteli araştırmaların yeterli olmadığı ve daha kesin sonuçlar elde etmek üzere kanıta dayalı çalışmalara gereksinim olduğu söylenebilir (Levato vd., 2016). Uygun boşaltımın pekiştirilmesi geleneksel tuvalet eğitiminde olduğu gibi yoğun tuvalet eğitiminde de etkili bir bileşen olarak kullanılmakta (Le Blanc vd., 2005), hatta kazanımın farklı ortamlara ve koşullara genellenmesini de kolaylaştırmaktadır (Cocchiola vd., 2012; LeBlanc vd.,2005). Kazalarda aşırı düzeltme ve mola uygulaması ise edinimi hızlandırması nedeniyle tercih edilen bileşenlerdir (Azrin ve Foxx, 1971). Bu bileşenler kazaların ortaya çıkma olasılığını azaltmayı amaçlayan, caydırıcı bir süreç olarak işlevde bulunan ve etkili olduğu ortaya konan bileşenlerdir (Doan ve Toussaint, 2016; Perez ve Bacotti, 2020). Bazı çalışmalarda aşırı düzeltme ve mola yerine daha ılımlı olduğu düşünülen olumlu alıştırmalar tercih edilse de (Averink vd., 2005; Brown ve Peace, 2011), azarlama, aşırı düzeltme, mola ya da olumlu alıştırmaların kullanılmadığı yoğun tuvalet eğitimi protokollerinin başarısını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Ardıç ve Cavkaytar, 2014; Doan ve Toussaint, 2016; Rinald ve Miranda, 2012).

Bu sistematik derleme çalışmasına dahil edilen çalışmaların her birinin kalite değerlendirmeleri yapılmıştır. Öncelikle tek-denekli deneysel araştırmaların desen standartları (WWC, 2017) uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonrasında geleneksel tuvalet eğitimi için hiçbir çalışma bu standartları karşılamazken iki çalışma koşullu karşılamış, yoğun tuvalet eğitimi kapsamında ise sadece bir çalışma standartları karşılamıştır. Her iki tuvalet eğitimi protokolü kullanılarak yapılan çalışmalar oldukça fazla sayıda olsa da en temel iki sorunun gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin istenen düzeyde toplanmamış olmasıdır. İkinci sorun ise, araştırma deseni olarak AB ya da ABA gibi işlevsel ilişkiyi ortaya koyamayan ya da eş zamanlı olmayan çoklu başlama gibi deneysel etkinin en az üç gösterimini güçlü biçimde gösteremeyen deneysel desenler kullanılmış olmasıdır. Bu bulgular, tuvalet eğitimine yönelik yüksek kaliteli ve işlevsel ilişki kurmaya olanak sağlayan yeni çalışmalar planlanmasına gereksinim olduğunu gözler önüne sermektedir. Desen standartları değerlendirmesinden sonra geriye kalan çalışmalara ayrıca kalite göstergeleri (Horner vd., 2005) uygulanmıştır. Dahil edilen çalışmalar bu göstergelerin çoğunluğunu karşılamış olsalar da tüm göstergeleri karşılayan çalışma olmamıştır. Bu bulgu, yalnızca iyi planlanmış araştırmalara değil, aynı zamanda iyi raporlaştırılmış araştırmalara da gereksinim olduğunu göstermektedir.

Bu çalışma sonucunda, yeterli sayıda yüksek kaliteli tek-denekli deneysel araştırma olmadığı ve bu araştırmacılarıdaki katılımcı sayısının az olduğu bulgusuna erişilmiştir. Bu bulgu, hem geleneksel hem de yoğun tuvalet eğitimi protokolünün gelişimsel yetersizliği olan çocuklar için henüz kanıta-dayalı uygulamalar kapsamında olmadığını göstermektedir. Ancak araştırmalar, her iki protokolün de tuvalet eğitimi kazandırmada etkili olduğunu gösterdiğinden bu protokollerin kanıt dayanaklarını belirlemek için daha fazla yüksek kaliteli araştırmaya gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın önceki çalışmalardan farklı olarak iki güçlü yönü bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, bağımlı değişken olarak yalnızca gündüz tuvalet kontrolüne odaklanması ve birbirinden farklı davranışların kazanılmasını amaçlayan araştırmaları tek bir çatı altında birleştirmeye çalışmamasıdır. İkinci güçlü yanı ise hem geleneksel hem de yoğun tuvalet eğitimi protokollerini ayrı ayrı incelemesi ve kalite değerlendirmesi yaparak araştırmaları bir süzgeçten geçirmesidir. Bu çalışmanın en önemli sınırlılığı ise gaita kontrolünü kapsam dışında tutarak

yalnızca idrar kontrolüne odaklanması ve bu nedenle de hem idrar hem de gaita kontrolüne aynı anda odaklanan çalışmaları kapsam dışında bırakmış olmasıdır.

Bu ve önceki çalışmalardan yola çıkarak ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulabilir. Gelecekte tuvalet eğitimi protokollerinde hangi bileşenlerin etkili olduğunu ortaya koyabilmek adına bileşen analizlerinin yapıldığı çalışmalar tasarlanabilir. Geleneksel ve yoğun tuvalet eğitimi protokolünden hangisinin daha etkili olduğunu belirlemek amacıyla grup deneysel araştırmalar yapılabilir. Evde ve anne-babalar ya da bakıcılar tarafından uygulanabilecek araştırmaların sayısını artırmak amacıyla bu tür çalışmalar farklı koşullarda yinelenebilir. Her iki tuvalet protokolüne ilişkin ailelerden görüş alınarak uygulamaların kabul edilebilirliği belirlenebilir. Tuvalet ziyareti, enkoprezis ya da gece kuruluğu gibi farklı amaçlara odaklanan çalışmalar gerçekleştirilebilir. Araştırmaların tasarlanmasında ve raporlanmasında desen standartları ve kalite göstergeleri gibi ölçütler dikkate alınabilir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu araştırmada kullanılan veriler doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. Bu nedenle araştırma, etik kurul kararından muafır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Akça, Ö. F., Aysev, A., & Aycan, İ. Ö. (2011). Familial features and comorbid psychiatric disorders in children with encopresis. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 21(4), 345-352. doi: 10.5455/bcp.20110502050441
- American Psychiatric Association (APA, 2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Ardıç, A., & Cavkaytar, A. (2014). Effectiveness of the modified intensive toilet training method on teaching toilet skills to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49(2), 263-276. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/23880609>
- Averink, M., Melein, L., & Duker, P. C. (2005). Establishing diurnal bladder control with the response restriction method: Extended study on its effectiveness. *Research in Developmental Disabilities*, 26(2), 143-151. doi: 10.1016/j.ridd.2004.02.001
- Azrin, N. H. & Foxx, R. M. (1971). A rapid method of toilet training the institutionalized retarded. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4(2), 89-99. doi: 10.1901/jaba.1971.4-89
- Azrin, N. H., Bugle, C., & O'Brien, F. (1971). Behavioral engineering: Two apparatuses for toilet training retarded children. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 4(3), 249-252. doi:10.1901/jaba.1971.4-249
- Bainbridge, N., & Myles, B. S. (1999). The use of priming to introduce toilet training to a child with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 14(2), 106-109. doi:10.1177/108835769901400206
- Blum, N. J., Taubman, B., & Nemeth, N. (2003). Relationship between age at initiation of toilet training and duration of training: a prospective study. *Pediatrics*, 111(4), 810-814. doi:10.1542/peds.111.4.810
- Bozlu, M., Çayan, S., Doruk, E., Canpolat, B. ve Akbay, E. (2002). Çocukluk çağı ve adolesan yaş grubunda noktürnal ve diurnal enürezis epidemiyolojisi. *Türk Üroloji Dergisi*, 28(1), 70-75.
- Brown, F. J., & Peace, N. (2011). Teaching a child with challenging behaviour to use the toilet: a clinical case study. *British Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 321-326.

- Caldwell, P. H. Y., Codarini, M., Stewart, F., Hahn, D., & Sureshkumar, P. (2020). Alarm interventions for nocturnal enuresis in children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 5(5). Art. No.: CD002911. doi: 10.1002/14651858.CD002911.pub3.
- Call, N. A., Mevers, J. L., McElhanon, B. O., & Scheithauer, M. C. (2017). A multidisciplinary treatment for encopresis in children with developmental disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 50(2), 332-344. doi: 10.1002/jaba.379
- Chang, Y. J., Lee, M. Y., Chou, L. D., Chen, S. F., & Chen, Y. C. (2011). A mobile wetness detection system enabling teachers to toilet train children with intellectual disabilities in a public-school setting. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 23(6), 527-533. doi: 10.1007/s10882-011-9243-3
- Chung, M. K. (2007). Modified version of Azrin and Foxx's rapid toilet training. *Journal of Intellectual and Physical Disabilities*, 19(5), 449-455. doi:10.1007/s10882-007-9062-8
- Cicero, F. R., & Pfadt, A. (2002). Investigation of a reinforcement-based toilet training procedure for children with autism. *Research in Developmental Disabilities*, 23(5), 319-331. doi:10.1016/S0891-4222(02)00136-1
- Cocchiola, M. A., Martino, G. M., Dwyer, L. J., & Demezzo, K. (2012). Toilet training children with autism and developmental delays: An effective program for school settings. *Behavior Analysis in Practice*, 5(2), 60-64. doi:10.1007/BF03391824
- Dayı, E., & Şafak, P. (2018). Toilet training to a child with multiple disabilities using a toilet training package including "token economy" system: A case study. *Education and Science*, 43(196), 301-316. doi:10.15390/EB.2018.7351
- Dickson, R., Cherry, M. G., & Boland, A. 2017. Carrying out a systematic review as a master's thesis. In A. Boland, M. G. Cherry, & R. Dickson (Eds.). *Doing a systematic review: A student's guide* (pp.1-23). London: Sage Publishing.
- Doan, D., & Toussaint, K. A. (2016). A parent-oriented approach to rapid toilet training. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 9(2), 473-486.
- Duker, P. C., Averink, M., & Melein, L. (2001). Response restriction as a method to establish diurnal bladder control. *American Journal on Mental Retardation*, 106(3), 209-215. doi:10.1352/0895-8017(2001)106<0209:RRAAMT>2.0.CO;2
- Farlow, L. J., & Snell, M. E. (2000). Teaching basic self-care skills. In M. E. Snell & F. Brown (Eds.). *Instruction of students with severe disabilities* (pp.331-380). Merrill Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall Inc.
- Frank, M. R., Kim, J. Y., & Fienup, D. M. (2019). The effects of a decision-protocol informed toilet training intervention for preschoolers with disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32(3), 477-488. doi: 10.1007/s10882-019-09703-2
- Henriksen, N., & Peterson, S. (2013). Behavioral treatment of bedwetting in an adolescent with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 25(3), 313-323. doi:10.1007/s10882-012-9308-y
- Higgins, J. P., Altman, D. G., Gotzsche, P. C., Jüni, P., Moher, D., Oxman, A. D., Savovic, J., Schulz, K., Weeks, L., & Sterne, J. A. (2011). The Cochrane Collaboration's tool for assessing risk of bias in randomised trials. *BMJ*, 343, d5928, 1-9, doi: 10.1136/bmj.d5928.
- Khan K. S., Kunz R., Kleijnen J., & Antes G. (2003). *Systematic reviews to support evidence-based medicine. How to review and apply findings of health care research*. London, UK: RSM Press.
- Horner, R. H., Carr, E. G., Halle, J., McGee, G., Odom, S., & Wolery, M. (2005). The use of single-subject research to identify evidence-based practice in special education. *Exceptional Children*, 71(2), 165-179. doi: 10.1177/001440290507100203
- Kazdin, A. E. (2011). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York; Oxford University Press.
- Keen, D., Brannigan, K. L., & Cuskelly, M. (2007). Toilet training for children with autism: The effects of video modeling. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 19(4), 291-303. doi: 10.1007/s10882-007-9044-x

- Kratochwill, T. R., Hitchcock, J. H., Horner, R. H., Levin, J. R., Odom, S. L., Rindskopf, D. M., & Shadish, W. R. (2013). Single-case intervention research design standards. *Remedial and Special Education, 34*(1), 26-38. doi: 10.1177/0741932512452794
- Kroeger, K. A., & Sorensen-Burnworth, R. (2009). Toilet training individuals with autism and other developmental disabilities: A critical review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(3), 607-618. doi:10.1016/j.rasd.2009.01.005
- Kroeger, K., & Sorensen, R. (2010). A parent training model for toilet training children with autism. *Journal of Intellectual Disability Research, 54*(6), 556-567. doi:10.1111/j.1365-2788.2010.01286.x
- Leader, G., Francis, K., Mannion, A., & Chen, J. (2018). Toileting problems in children and adolescents with parent-reported diagnoses of autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 30*(3), 307-327.
- LeBlanc, L. A., Carr, J. E., Crossett, S. E., Bennett, C. M., & Detweiler, D. D. (2005). Intensive outpatient behavioral treatment of primary urinary incontinence of children with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 20*(2), 98-105.
- Lee, C. Y. Q., Anderson, A., & Moore, D. W. (2014). Using video modeling to toilet train a child with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 26*(2), 123-134.
- Levato, L. E., Aponte, C. A., Wilkins, J., Travis, R., Aiello, R., Zanibbi, K., & Mruzek, D. W. (2016). Use of urine alarms in toilet training children with intellectual and developmental disabilities: A review. *Research in Developmental Disabilities, 53*, 232-241. doi:10.1016/j.ridd.2016.02.007
- Luiselli, J. K. (2007). Single-case evaluation of a negative reinforcement toilet training intervention. *Child and Family Behavior Therapy, 29*(1), 59-69.
- Luiselli, J. K. (1997). Teaching toilet skills in a public school setting to a child with pervasive developmental disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 28*(2), 163-168.
- Öncül, N. (2019). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarda tuvalet eğitimi. *Araştırmadan Uygulamaya Özel Eğitim Dergisi, 1*(4), 9-22.
- Özkubat, U. ve Töret, G. (2014). Zihinsel yetersizliği olan çocuklara gündüz tuvalet kontrolü becerisi öğretiminde anneleri tarafından sunulan geleneksel gündüz tuvalet kontrolü öğretimin etkililiği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35*(35), 61-84.
- Perez, B. C., Bacotti, J. K., Peters, K. P., & Vollmer, T. R. (2020). An extension of commonly used toilet-training procedures to children with autism spectrum disorder. *Journal of Applied Behavior Analysis, 53*(4), 2360-2375.
- Post, A. R., & Kirkpatrick, M. A. (2004). Toilet training for a young boy with pervasive intellectual disorder. *Behavioral Interventions, 19*(1), 45-50. doi: 10.1002/bin.149
- Rinald, K., & Mirenda, P. (2012). Effectiveness of a modified rapid toilet training workshop for parents of children with developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 33*(3), 933-943. doi: 10.1016/j.ridd.2012.01.003
- Romero, A. N. (2018). *Toward efficient toilet training of young children in early childcare programs* (Unpublished doctoral dissertation). University of Kansas, USA.
- Saral, D., & Ulke-Kurkcuoglu, B. (2020). Toilet training individuals with developmental delays: A comprehensive review. *International Journal of Early Childhood Special Education, 12*(1), 120-137. doi: 10.20489/intjecse.728240
- Snell, M. E., & Brown, F. (Ed.). (2000). *Instruction of students with severe disabilities* (5th ed.). Merrill Publishing.
- Sönmez, N. ve Aykut, Ç. (2011). Gelişimsel yetersizliği olan bir çocuğa annesi tarafından bağımsız tuvalet yapma becerisinin eşzamanlı ipucu ile kazandırılması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8*(2), 1151-1171.
- Varol, N. (2013). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- What Works Clearinghouse (WWC, 2017). *What Works Clearinghouse standards handbook: Version 4.0*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.

Extended Abstract

Introduction

Toilet training, an important milestone in development, is a developmental process that almost every child experiences. Toilet training means that an individual gains bladder and bowel control and stays consistently dry without urine or fecal incontinence (Rinald & Mirenda, 2012). Toilet training becomes even more important for children with developmental disabilities (Le Blanc et al., 2005). Studies have shown that bladder control is acquired around the age of 3-4 years (36.8 months \pm 6 months [range = 22-54 months]) in children with typical development (Blum, Taubman, & Nemeth, 2003). However, it is usually delayed, or it could not be acquired for various reasons in children with developmental disabilities (Keen, Brannigan & Cuskelly 2007). This situation negatively affects the child's quality of life and leads to a decrease in the child's self-esteem and social acceptance (Call, Mevers, McElhanon, & Scheithauer, 2017). One of the most common problems with toilet control is enuresis. Enuresis is the repeated involuntary urination in inappropriate places that occurs after the chronological age when continence is expected (generally 5 years old), and that is not due to a substance or a general medical condition (American Psychiatric Association [APA], 2013).

More than one approach was used in the toilet training process for advanced and severe children. One of these approaches is intensive toilet training, whose effectiveness has been demonstrated (Chung, 2007) Many studies in the literature examine the effects of both traditional and intensive toilet training protocols (Greer et al., 2016; LeBlanc et al., 2005; Luiselli, 2007; Rinald & Mirenda, 2012; Sönmez & Varol, 2008). These studies show that both protocols are effective in toilet training for children with disabilities. Besides these studies, several reviews reveal the components, describe the context, and compile the effect of toilet training protocols (Kroeger & Sorensen-Burnworth, 2009; Levato et al., 2016; Saral & Ulke-Kurkcuoglu, 2020). The previous reviews include not only studies aiming at daytime dryness and urine continence but also studies aiming at toilet visit, encopresis, or night dryness. In a review, specifically, the use of urine sensors and alarms was examined, and traditional and intensive toilet training protocols were not focused. Also, the reviews did not investigate the design standards and a quality assessment of the studies. Generalizing the findings of these studies, whose aim is not toilet teaching, and also interpreting low-quality studies together with quality studies will lead to false inferences about the effect of practices. Therefore, these issues are important limitations of previous reviews. Based on previous reviews, this study aims to examine single-case experimental studies that use traditional and intensive toilet training protocols in toilet training for children with developmental disabilities in the last half-century (1970-2020). Specifically, this systematic review aims (a) to describe the participant and practice characteristics of studies that use traditional and intensive toilet training protocols, (b) to evaluate the quality of studies separately use traditional and intensive toilet training protocols, and (c) to determine whether traditional and intensive toilet training protocols are evidence-based practices for children with developmental disabilities.

Method

A systematic review was used in the current study to determine whether traditional and intensive toilet training is evidence-based (Dickson, Chery, & Bolan, 2017). In this systematic review, single-case experimental studies published in academic journals in the last 50 years and aiming to provide daytime toilet training to children with developmental disabilities were examined. An electronic search was done in the databases of the university library. As a result of the electronic search, 3067 studies were reached, when the duplications were removed, 3025 studies remained. After the electronic search, the screening was completed. Based on the screening, 50 studies were moved from the title and 2917 studies from the abstract; 57 studies remained for full-text review. Also, a hand-search was carried out by scanning the bibliographies of the remaining studies, and 12 more studies were contained.

The inclusion and exclusion criteria were applied to 71 studies. The inclusion criteria were as follows: (a) at least one of the participants was diagnosed with a developmental disability, (b) the age of the participant ranged from 2 to 13, (c) daytime bladder or urine control was aimed, (d) one of the traditional or intensive/rapid toilet training was used, (e) the study was conducted with a single-case experimental design, and (e) the intervention effect was provided on a line graph. The exclusion criteria were as follows: (a) the participants had any diagnosis other than developmental disability, (b) the age of the participant was less than two or greater than 13, (c) a treatment other than traditional or intensive/rapid toilet training was used, (d) the study was carried out using other research designs, and (e) the intervention effect was demonstrated using a way other than the line graph.

After applying inclusion and exclusion criteria, the participant's and intervention's characteristics of all studies were coded. A table was developed, and the variables were recorded in this table. The number, age, gender, and diagnosis for the participants and the toilet training protocol, settings, implementers, equipment-materials, and treatment integrity percentages for the treatments were coded.

A two-step process was followed to evaluate the quality of the studies. In the first step, the design standards proposed by the What Works Clearinghouse (WWC, 2017) was applied. According to the standard evaluation, the studies were classified as; (a) meets design standards, (b) meets design standards with reservation, and (c) does not meet design standards. In the second step, the 21-item quality indicators, proposed by Horner et al. (2005), were applied. As a result of this evaluation, if all items (100%) were coded as "yes", that study was categorized as high quality; if at least 18 items (85%) were coded as "yes", the study was categorized as moderate quality.

Visual analysis was performed to reveal whether there was an experimental effect between the independent and the dependent variables. For visual analysis, WWC's (2017) classification was taken into consideration. If there were at least three demonstrations of experimental effect, the study was coded as has strong evidence; if there were at least three demonstrations of the experimental effect and one no effect, the study was coded as has moderate evidence; if there were no three demonstrations of the experimental effect, the study was coded as no evidence (WWC, 2017).

In this study, the 5-3-20 rule was considered to determine whether traditional and intensive/rapid toilet training were evidence-based practices for children with developmental disabilities (Kratowill et al., 2013). Based on this rule, if there were five high-quality single-subject-experimental studies that examine the intervention's efficacy (rule of 5), if the intervention was conducted by at least three different research team from at least three different geographies (rule of 3), and the total number of participants in the studies was 20 or above (rule of 20), this study was classified as an evidence-based practice.

All steps were carried out by at least two researchers independently and simultaneously. The inter-rater reliability (IRR) was calculated for all steps. The IRR was found; 100% for electronic and hand-searching, 92.30% for inclusion and exclusion criteria applications, 92.16% for screening, 90% for quality assessment, 100% for visual analysis, and 100% for evidence-based classification. All disagreements between the researchers were resolved, and a consensus was reached.

Result and Discussion

In the current review, seven studies for traditional toilet training and 13 studies for intensive toilet training met the inclusion criteria. Ninety-six children, 24 females and 72 males, participated in these studies. The majority of children were between the ages of 3-6. This age

range was appropriate to provide toilet training to both children with typical development and developmental disabilities (Blum et al., 2003). This finding also indicated that there was a delay for children with developmental disabilities (Keen et al., 2007). Toilet training was mostly carried out in educational settings (Cochiola et al., 2012; Perez et al., 2020), and the studies conducted at home is limited (Rinald & Mirenda, 2012). Because children with typical development acquire toilet training in their own homes and privacy can be achieved more easily at home, toilet training studies should be planned at home. In traditional toilet training protocol, the process was usually carried out by mothers and teachers (Ozcan & Cavkaytar, 2009; Post & Kirkpatrick, 2004), while in intensive toilet training protocol, it was generally implemented by the therapist, researcher or teacher due to the procedure's complications (Cochiola et al., 2012; Duker et al., 2001). No studies met the design standards, and a study met design standards with reservation for traditional toilet training; only one study met the design standards for intensive toilet training. Two essential observed problems of the reviewed studies are the following: (a) the interobserver agreement data were not collected at the acceptable level; (b) the appropriate experimental designs were not used to reveal the functional relationship, or these designs did not have at least three representations of the experimental effect. As a result, both traditional and intensive toilet training protocols are not yet evidence-based practices for children with developmental disabilities, as there are not enough high-quality single-subject experimental studies and a small number of participants.

Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısından Zaman Yönetimi

Time Management from the Perspectives of University Students

Nesip DEMİRBİLEK*

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin zaman yönetimine ilişkin sahip oldukları yaklaşımları ve algıları metaforlar aracılığı ile ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen, çalışma grubunun belirlenmesinde ise olasılıklı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir kamu üniversitesinde öğrenim gören 276 öğrenci yer almıştır. Üniversite öğrencilerine metafor cümlesi online olarak gönderilmiştir. Verilerin analizinde “içerik analizi” tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin zaman yönetimi kavramına yönelik oluşturmuş oldukları metaforların, akıp gitme, beceri, çabuk tükenme, değerli olma, durdurulamama, düzen, telafisi olmayan, faydalı olma, zorlu süreç, kontrol, yönlendirici, deneyim, verimli olma, amaçlar, planlama, temel ihtiyaç ve sabır kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Zaman yönetimi kavramına yönelik temalar incelendiğinde ise kendini akıntıya bırakma (uyum ve doğal ritimler) yaklaşımı, düzenli yaşam (kendini toparla) yaklaşımı, beceri yaklaşımı, zamana sahip çıkma (savaşçı / hayatta kalma) yaklaşımı ve hedef belirleme yaklaşımı temalarının olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin zaman yönetimi yaklaşımlarından çoğunlukla kendini akıntıya bırakma yaklaşımını, daha sonra düzen ve beceri yaklaşımlarını, çok az sayıda öğrencilerin ise savaşçı ve hedef belirleme yaklaşımlarını benimsedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Zaman yönetimi, kendini akıntıya bırakma, düzen, beceri, hedef belirleme.

Abstract: The aim of the study is to determine what kind of approach and perception students have towards time management through metaphors. In the research, phenomenological design and easily accessible sampling technique as one of the probability sampling methods were used to determine the study group. The research included 276 students studying at a public university in the 2020-2021 academic year. The metaphor sentence was sent online to university students. In the analysis of the data, content analysis technique was used. According to the results of the research, the metaphors created by students for the concept of time management appeared to be grouped under categories including flowing, skill, being exhausted, being valuable, unstoppable, order, irreparable, usefulness, challenging process, control, guiding, experience, efficiency, goals, planning, basic need, and patience, respectively. As a result, it has been determined that the students mostly adopt the let yourself go with the flow approach, then the order and skill approaches, and very few students adopt the warrior and goal setting approaches.

Keywords: Time management, let yourself go with the flow, order, skill, goal setting.

Giriş

Türk Dil Kurumu zaman kavramını “bir işin, bir oluşun içinde geçtiği, geçeceği veya geçmekte olduğu süre, vakit” şeklinde açıklamaktadır (TDK, 2021). Zaman, her gün ya da her an yaşamakta olduğumuz fakat üzerinde fazla düşünme gereksinimi duymadığımız, ne olduğunu tam olarak bilemediğimiz bir olgudur (Özdemir, 2006). Zaman, insanların kontrolü dışında, sonsuz geçmişten sonsuz geleceğe akan süresiz ve kesintisiz bir olgudur (Smith, 1998). İnsan için zaman, doğumdan ölüme kadar olan süredir. Zaman, tekrarı mümkün olmayan bir mucizedir. Zamanın süresinden çok kalitesi yani niteliği önemlidir (Covey, 2009). Zaman hem fiziksel hem de psikolojiktir; fiziksel zaman saat ile psikolojik zaman ise bilinç ile ilişkilidir. Hem psikolojik hem de fiziksel zamanı iyi yönetebilmek bireyler için bir sanat işidir (Passig, 2002).

Fry (2000) zamanı, her gün her insana eşit şekilde verilmiş bir para şeklinde tanımlamıştır. Zaman, herkesin eşit şekilde sahip olduğu, ancak herkesin aynı değerlendiremediği oldukça

*Sorumlu yazar, Dr. Öğr. Üyesi, Bingöl Üniversitesi, GMYO, Bingöl-Türkiye, ORCID: 0000-0001-5133-7111, e-posta: nedemir2012@hotmail.com

değerli, eşsiz bir kaynaktır. Zamanı boş olarak geçirmek, yaşamı boş olarak geçirmek (Sabuncuoğlu, Paşa ve Kaymaz, 2010) iken zamanı verimli kullanmak da yaşam kalitesini yükseltmek demektir (Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002). İnsanlar, yaşarken geçen zamanı bir türlü fark edememektedirler. Oysa zamanı fark etmek, onu iyi yönetebilmek için bir ön koşuldur. Her şey bir şekilde hallolur ancak zaman geri getirilemeyen, satın alınamayan, depolanamayan ve telafisi olmayan bir kavramdır (Sabuncuoğlu vd., 2010). Zaman iyi kullanıldığında ucuz, kaybedildiğinde ise pahalıdır (Hacıoğlu, Gökdeniz ve Dinç, 2003). Bu yüzden zamandan en iyi biçimde faydalanmak gerekmektedir (Gözel, 2009). Modern yönetim düşüncesinde zaman, üretim ve başarının en önemli faktörlerinden biridir (Sabuncuoğlu vd., 2010). İnsanların zamana yaklaşma ve zamanı harcama biçimi, başarı veya başarısızlık arasında bulunan noktayı saptayarak, sağlıklı ya da stresli bir kişi olmalarına neden olabilmektedir (Smith, 1998).

İnsanlar gerek kişisel gerekse iş yaşamlarında zamanı kovalayan bir hale gelmiştir. Ancak çok az kişi zamanı etkin kullanma doğrultusunda çaba göstermektedir (Özçelik, 2006; Özdemir, 2006). Zamanın etkin kullanılması ve en iyi şekilde değerlendirilme çabası, zaman yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Sabuncuoğlu ve Paşa, 2002). Zaman yönetimi, “Zaman nasıl etkin kullanılır? Neler yapılmalı, neler yapılmamalı? Öncelikler neler olmalı?” ve “Zaman kaybettirenlerin önüne nasıl geçmeli?” sorularına yanıt bulmayı amaçlamaktadır (İşcan, 2008). Hayatta çok çalışmak önemli değildir, asıl önemli olan doğru, akıllı ve etkili bir zaman yönetimi becerisine sahip olmaktır (Aytürk, 2007). Başka bir ifadeyle, bildiklerimizi kullanabilmek için etkili bir zaman yönetimi stratejisi geliştirmek gerekir (Finley, 2007).

Günümüz teknoloji çağının yaşattığı yoğun temponun altında kişilerin en çok şikayet ettikleri nokta zamansızlıktır (Erdem, Dikmetaş ve Pirinççi, 2004). Aslında sorun zamanın kendisinde değil, kişilerin belirli zaman diliminde zamanı yönetememesi ile ilişkilidir (Akatay ve Yelkikalan, 2003). Zaman yönetimi, bireyin kendisini kendi zamanı içerisinde yönetmesidir (Tutar, 2011). Başka bir ifade ile zaman yönetimi, bir öz- yönetim olarak, yaşanan olayların kontrolünü sağlamaktır (Güçlü, 2001). Zaman yönetimi, bireyin iş ve özel yaşamında başarılı olabilmesi ve karşısına çıkan fırsatları değerlendirebilmesi için zamanı denetleyebilmesi ya da etkili bir şekilde kullanabilmesidir. Zaman yönetimi, bireyin bazı yöntem ve teknikleri kullanmasını gerektirmektedir (Yenilmez, 2010). Önemli ve önemsiz olanı ayırt etmek, zamanı yönetmenin en önemli kuralını oluşturmaktadır. Ayrıca zaman yönetimi, çıkış yolu bulmaya çalışırken bireyin karşısına çıkan yüksek bir duvara tırmanmaktansa o yüksek duvarın etrafını dolaşarak daha kolay bir çıkış yolu bulmak gibidir (Fry, 2000).

Zaman kavramı, artık eğitim örgütlerini de etkilemeye başlamıştır (Özçelik, 2006). Özellikle üniversite yıllarında öğrenciler, zamanın hızla geçip gittiğini fark edemezler (Tutar, 2011). Bunu fark edebilmeleri için zaman yönetimine ilişkin düzenli araştırmaların yapılması önem arz etmektedir. Bu araştırmanın, üniversite öğrencilerinin zamanı yönetebilme konusunda kendilerini geliştirmeleri, zamanlarını harcarken daha bilinçli hareket etmeleri ve zaman yönetimi kavramına ilişkin sahip olunan (olumsuz) algıların farkına varmaları gibi konularda katkısı olacağı öngörülmektedir. Nitekim düzenli çalışmalar ve birkaç pratik yol ile zamanın, yönetilebilir ve denetlenebilir olduğu belirtilmektedir (Drucker, 2007). Bu nedenler doğrultusunda geleceğimizin yegane sahipleri olan üniversite öğrencilerinin, zaman yönetimine yönelik ne tür bir yaklaşıma ve algıya sahip olduklarına ilişkin yapılacak çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Zaman yönetimi, ABC yaklaşımı, düzenli yaşam yaklaşımı, savaşçı yaklaşımı, sihirli araç (teknoloji) yaklaşımı, hedef belirleme yaklaşımı (başarı), kendini akıntıya bırakma yaklaşımı, iyileştirme yaklaşımı (öz bilinç) ve beceri yaklaşımı (zaman yönetimi 101 yaklaşımı) olarak tanımlanan sekiz zaman yönetimi boyutunu kapsamaktadır (Covey, 2009). ABC yaklaşımı, önemli işlere öncelik veren bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, *insan istediğini yapabilir ama her şeyi yapamaz* bakış açısıyla bir hedef belirleme yaklaşımından esinlenmektedir. ABC yaklaşımı,

“neye ulaşmak istiyorsanız çabalarınızı öncelikle o işler üzerinde yoğunlaştırırsanız, mutlu ve başarılı olursunuz” (İşcan, 2008, s. 18) hipotezine dayanmaktadır. Bu odak çerçevesinde düzenli yaşama yaklaşımı, zaman yönetiminde gün yüzüne çıkmış olan problemlerin çoğunluğunun yaşamdaki düzensizliklerden kaynaklanmış olduğunu öne sürer (Covey, 2009). Savaşçı yaklaşımı, kendini korumak, oldukça verimli ve bağımsız çalışabilmek amacıyla vaktine sahip çıkma üzerinde yoğunlaşır (Covey, 2009). Sihirli araç (teknoloji) yaklaşımı ise *iyi işler, iyi araçlarla yapılır* ifadesinden yola çıkar (Tutar vd., 2003). Hedef belirleme yaklaşımının temelinde de *ne istediğini bil ve başarmak için çaba harca* ifadesi vardır. Bu yaklaşımın temelinde “uzun vadeli planlama, orta vadeli planlama, kısa vadeli planlama, hedef saptama, gözünde canlandırma, kendini motive etme, olumlu düşünce tarzı yaratma” gibi yöntemler bulunmaktadır (Covey, 2009). Akıntıya bırakma yaklaşımı, zaman yönetimi konusuyla çelişir ve bireyin zamanı yönetmesini değil, bireyin kendini zamanın doğal akışına bırakmasına odaklanır (Aydın ve Gürbüz, 2012; Tengilimoğlu, Tutar, Altınöz, Başpınar ve Erdönmez, 2003). İyileştirme yaklaşımı, geleceğin daha iyi olması felsefesi olarak tanımlanmaktadır (Türe, 2013). Beceri yaklaşımı ise temelde zaman yönetiminin, muhasebe veya kelime işleme benzer bir beceri olduğu paradigmasına dayanır. Bu yaklaşım, günümüzde etkin olmak amacıyla yapılması gereken işler için liste yapma, amaç saptama, planlama yapma, öncelikleri sıraya koyma, randevular için defter kullanma gibi becerilerde uzmanlaşmanın gerektiğini ifade eder (Covey, 2009).

Günlük yaşamda değişik alanlarda pek çok soyut kavram kullanılmaktadır. Soyut kavramların tanımlanmasının epeyce zor olması nedeniyle soyut kavramlar genellikle somut kavramlar aracılığıyla açıklanmaktadır. Bu açıdan soyut kavramların tanımı yapılırken metafor kullanılarak somutlaştırılması, kavramların daha kolay anlaşılmasını ve akılda kalıcılığını sağlayabilmektedir (Er Tuna ve Mazman Budak, 2013). Metaforlar, kişilerin kendi dünyalarını anlayıp yapılandırmalarına yönelik güçlü bir modelleme ve zihinsel haritalama mekanizmaları olması nedeniyle de dikkat çekmektedir. Metaforlar, bilinmeyenlerin öğretilmesinde mükemmel bir teknik ve öğrenilen bilgilerin hatırlanması konusunda geçerliliği ispatlanmış araçlar olarak görülmektedir (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Bireyler, kendilerinin ya da diğerlerinin düşünce ve duygularını tanımlarken metaforlardan faydalanmaktadırlar. Bu da kişilerin kendilerini ve dünyayı nasıl algıladıklarını açığa çıkarmaktadır. Metafor, kişilerin zihinlerinin bir kavrama biçiminden başka bir kavrama biçimine yönelmesini sağlayıp belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanımaktadır (Girmen, 2007). Bu açıdan ele alındığında metaforların kullanılması, kişilerin bilinenle bilinmeyi ilişkilendirip, kavramlar arası yeni bağlantılar kurmaya çalışması ile yaratıcılığı geliştirmektedir (Aydoğdu, 2008).

Metafor

Lakoff ve Johnson (2015) metaforun günlük yaşamda sıklıkla kullanıldığını, bununla birlikte düşüncede de var olduğunu ileri sürmekte ve metaforu esasında bir şeyi başka bir şeyin bakış açısıyla anlayıp deneyimlemek şeklinde tanımlamaktadır. Her kültür, kendine özgü metafor ve kavram sistemlerine sahiptir ve bundan dolayı her gerçekliğin boyutu kültürden kültüre farklılaşabilmektedir. Kültürlerin kullandığı metaforlar ve kavram sistemleri, toplumların yapısı ve yaşam biçimine bağlıdır. Söylenmiş olan deyim ve atasözlerinden hareketle insanların, “zaman” konusunda nasıl bir yaşam biçimine sahip oldukları tahmin edilebilir. Örneğin, Benjamin Franklin, 1745 yılında yazdığı “Genç Bir Tacire Öğütler” isimli kitabında zaman için “vakit nakittir.” demiştir (Adair ve Adair, 1999). Avrupa toplumlarında zaman konusunda “Dün, iptal edilmiş bir çekittir”, “Yarın, bir borç senedir”, “Bugün, nakit paradır” gibi deyimlerle karşılaşmak mümkündür. Batı toplumlarında zamana ilişkin bu tür metaforların sıklıkla kullanıldığı ifade edilmektedir (Özer, 2011). Bu metaforlar odağında, batı toplumlarında yaşayan bireylerin, zaman algısını para ile açıkladıkları ve zamanın değerini para ile ölçtükleri söylenebilir. Bu tür durumlar ise zamanın yönetimine son derecede önem verme, boş vakitleri parasal anlamda kayıp olarak görme, zamanlarının başkaları tarafından çalınmasını engelleme ve dakik olma gibi davranışlara dönüşebilir. Başka bir ifadeyle, “vakit nakittir” sözünü

benimsemiş olan bireyler, zamanlarını kontrol etme davranışına öncelik verirken, “zaman her şeyin ilacıdır” ifadesini benimseyen bireyler ise kendilerini doğal akıntıya bırakma davranışını tercih edebilmektedir. Zaman, ölçülebilir ve doğrusal olmasına rağmen zamanın bireylere göre anlamı değişebilmekte ve farklı davranışlara dönüşebilmektedir. Görüldüğü üzere metaforların sadece bir düşünceden ibaret olmaması ve aynı zamanda bireylerin davranışlarının ve eylemlerinin yönünü belirlemesine ilişkin bilgiler içermesi bakımından inanç, algı ve beklentilerin önemli pusulaları oldukları öne sürülebilir. Bu açıklamalar doğrultusunda, zaman ya da zaman yönetimine ilişkin sahip oldukları metaforlar, üniversite öğrencilerinin davranışlarının ve eylemlerinin yönünün belirlenebilmesi açısından önem arz etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde, zaman yönetimi ile ilgili eğitim alanının çeşitli kademelerdeki yöneticiler (Karaoğlu, 2006; Özer ve Kış, 2016; Sayan, 2005; Uyduran, 2014), üniversite öğrencileri (İşcan, 2008), akademisyenler (Silahtaroglu, 2004), öğretmenler (Caz, 2014; Sungur, 2018; Şahin, 2014; Topal, 2009) ve öğretmen adayları (Arslan ve Topsakal, 2019; Cesur, 2018; Demirtaş ve Özer, 2007) üzerine yapılan pek çok araştırmanın olduğu görülmektedir. Zaman yönetimine ilişkin yapılan araştırmalarda, bireylerin algıları genellikle ölçekler kullanılarak belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla, genel bir düşünceye ulaşmak hedef olduğundan, derinlemesine bir analiz yapılmamaktadır. Metafor aracılığıyla yapılan çalışmalarda ise katılımcıların bir kavrama ilişkin algıları ve buna neden olan etmenlerle ilgili derinlemesine bilgi sahibi olunabilmektedir. Bu nedenle algıların belirlenmesi temelinde, son zamanlarda yapılan araştırmalarda, güçlü bir araştırma aracı olarak metaforların kullanılması (Demirbilek, 2020; Demirbilek, 2021; Demirbilek ve Korkmaz, 2021; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011; Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015) dikkat çekmektedir. Metaforla ilgili alan yazın incelendiğinde, üniversite öğrencilerinin zaman yönetimine ilişkin yaklaşımlarının nasıl olduğu ile ilgili bir metafor çalışmasına denk gelinmediğinden dolayı bu konu tercih edilmiştir. Bu bilgiler ışığında bu araştırmada, üniversite öğrencilerin zaman yönetimine yönelik sahip oldukları yaklaşım ve algılarını metaforlar aracılığı ile ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu bağlamda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi kavramına yönelik metaforları nelerdir?
2. Üniversite öğrencileri tarafından, zaman yönetimi kavramına ilişkin oluşturulan metaforlar, benzer özellikler bakımından hangi kategoriler ve temalar altında toplanmaktadır?

Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik desen kullanılmıştır. Fenomenoloji, bireylerin kendi yaşam dünyalarının kasıtlı bir deneyimi ve toplumsal eylemidir (Balci, 2016; Schram, 2003). Bu desen, bireylerin günlük yaşantılarında, olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler ve kavramlar gibi çeşitli biçimlerde karşılımlarına çıkabilen, aynı zamanda farkında olunan fakat derinlemesine ve detaylı bir anlayışa sahip olunamayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Başka bir ifadeyle fenomenoloji, bir araştırmaya dâhil edilen katılımcıların deneyimledikleri olgu ya da kavrama ilişkin açıklamalarının incelenerek, zihinlerindeki algı ve beklenti gibi bilişsel yapıların açığa çıkartılmasıdır (Creswell, 2017; Patton, 2014).

Çalışma grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde olasılığı bilinmeyen örnekleme yöntemlerinden kolay örnekleme tekniği kullanılmıştır. Bu teknik ile katılımcıların belirlenmesinde, evreni temsil edebilecek büyüklükte rastgele örnekleme seçilmiştir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 1993). Araştırmanın amacı doğrultusunda, 2020-2021 eğitim öğretim yılında bir kamu üniversitesinde öğrenim gören ve araştırmacının, tanıdık akademisyenler aracılığıyla ulaşabildiği 323 öğrencinin yer aldığı bir çalışma grubu belirlenmiştir. Diğer yandan, zaman yönetimi kavramını metafor olarak açıklayamayan, metaforun konusu ile kaynağı arasında ilişki bulunmayan 47

katılımcının formu elenmiş, sonuç olarak 276 form ile çalışma yürütülmüştür. Eleme işlemi, uzman görüşü alınarak yapılmıştır.

Tablo 1
Üniversite Öğrencilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategori	N	%
Cinsiyet	Kadın	165	59,9
	Erkek	111	40,1
Toplam Öğrenci Sayısı		276	100

İşlem

Bu çalışma, Bingöl Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 12.03.2020 tarih ve E.5826 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kişisel bilgi formu ile birlikte katılımcılardan “Zaman yönetimi gibidir/benzemektedir, çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Ayrıca Kılcan'ın (2017) önerdiği şekilde, metaforlara ilişkin açıklamalar yapılmış, örnekler verilmiş ve katılımcılardan tek bir metafor oluşturarak nedenlerini belirtmeleri istenmiştir. Hazırlanan form katılımcılara e-posta, WhatsApp gibi araçlar ile gönderilmiş, ayrıca sosyal medya ortamlarında (örneğin, Facebook, Instagram vb. gibi) online olarak paylaşılmıştır.

Verilerin analizi

Çalışma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara bağlı kalarak kodlamalar ile bir metnin bazı kelimelerini daha küçük içerik kategorileri ile açıkladığı sistematik, yenilenebilir bir teknik olarak (Büyüköztürk vd., 2008). Balcı (2016) içerik analizini, insanların konuştukları ve yazdıklarını açık beyanlara göre kodlanarak sayısallaştırma süreci olarak tanımlamaktadır. Araştırmanın içerik analizinde: “1. Adlandırma ve Eleme Aşaması, 2. Tasnif Etme Aşaması, 3. Kategori ve Tema Geliştirme Aşaması, 4. Geçerlik ve Güvenirliği Sağlama Aşaması, 5. Nicel Veri Analizi için Verilerin Düzenlenmesi” şeklinde beş aşamalı değerlendirme süreci (Creswell, 2017; Saban, 2008) kullanılmıştır.

Araştırmanın ilk aşamasında üniversite öğrencileri tarafından oluşturulan metaforların alfabetik listesi yapılmış ve çalışmanın amaçları doğrultusunda üretilip üretilmediği gözden geçirilmiştir. “Zaman yönetimi” kavramına ilişkin yanlış metafor oluşturan ya da oluşturmak istemeyen veriler elenmiştir (n=47). Dolayısıyla analizler toplam 276 form üzerinden yürütülmüştür. Çalışma kapsamına alınan formlara birer form numarası verilmiştir. Değerlendirmeye alınan metaforlara ait formlar 1Z, 2Z... 276Z şeklinde kodlanmış ve numaralandırılmıştır. Ayrıca, temalar oluşturulurken zaman yönetimi yaklaşımlarından faydalanılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında içerik analizi kullanılmış, her metafor tek tek okunmuş ve tasnif edilmiştir. Araştırmanın üçüncü aşamasında öğrenciler tarafından yazılan metaforlar ortak ve benzer özellikleri bakımından bir araya getirilerek farklı kategoriler altında toplanmıştır. Araştırmacı tarafından zaman yönetimi kavramına ilişkin 17 farklı kategori geliştirilmiştir. Verilerin kategorilere ayırma işleminde, verilmiş olan nedenlere göre hareket edilmiştir. Nedenleri farklı, metaforları aynı olan veriler farklı kategorilere alınmıştır. Örneğin, “Zaman yönetimi su gibidir, çünkü su insanlar için ne kadar önemli ise zamanın yönetimi de o kadar önemlidir (42Z).” cümlesindeki su metaforu *değerli olma* kategorisinde ele alınırken, “Zaman yönetimi su gibidir, çünkü zamanı iyi kullanamazsan geri dönemezsin (62Z).” cümlesindeki su metaforu *telafisi olmayan* kategorisine alınmıştır. Yine, zaman su gibidir çünkü “Zaman yönetimi akan su gibidir, çünkü akan su durdurulamadığı gibi zaman da durdurulamaz (19Z).” cümlesindeki su metaforu *akıp gitme* kategorisine alınmıştır. Daha sonra oluşturulan kategoriler ortak ve benzer özellikleri bakımından bir araya getirilerek farklı beş tema altında toplanmıştır.

Elde edilen metaforların sunumunda, yazılı yanıtların görselleştirilmesi yoluyla anlaşılabilirliği ve erişilebilirliği arttırabilmek için “Kelime Bulutları” tercih edilmiştir. Görselleştirmedeki

Şekil 1’ de üniversite öğrencileri tarafından “zaman yönetimi” kavramına ilişkin toplam 183 farklı metafor üretildiği görülmektedir. Zaman yönetimi kavramına yönelik en fazla üretilen metaforlar *su* (f = 58), *saat* (f = 13), *hayat* (f = 11), *ilaç* (f = 10), *altın* (f = 8), *para* (f = 7), *akarsu* (f = 6), *ömür* (f = 5), *ölüm* (f = 4), *çocuk* (f = 3), *yarış* (f = 3), *valiz toplamak* (f = 3), *okul* (f = 3), *kum saati* (f = 2), *hayatın parçası* (f = 2), *yaşama yöntemi* (f = 2), *düzen* (f = 2), *mutluluk* (f = 2), *devlet* (f = 2), *gereksiz çaba* (f = 2) ve *ayna* (f = 2) şeklinde olmuştur.

Oluşturulan temalar ve kavramsal kategoriler

Bu bölümde, katılımcıların zaman yönetimi kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlara ait oluşturulan temalar ve kavramsal kategoriler sunulmaktadır.

Tablo 2

Tema 1 Kendini Akıntıya Bırakma (Uyum ve Doğal Ritimler) Yaklaşımı

Kategori	Metafor	M	f	%
Akıp gitme	(1): Göz açıp kapatınca hemen değişen, hayat, ömür, dünya, deniz, su damlası, avucundaki su, kader, uyku içindeki rüya, kum saati, su damlamasının usul damlaları, mevsim, şelale; (2): Akarsu; (4): Saat; (33): Su	16	52	
Çabuk tükenme	(1): Hayal, gelip geçici, kaplumbağa, yarış, çeşme, uykunun en derinindeki rüya, insan, akan ırmak, şarj, ayna, hafif esen bir rüzgâr, sabır, (2): Gereksiz çaba, akarsu, hayat; (3): Para, saat; (6): Su	18	30	37,7
Durdurulama	(1): Namaz vakti, hastayı ameliyat eden doktor, en değerli varlık, ölüm, altın, acil durum, Fırat nehri, ömür, değerlendirme, hayatın yönetimi, toprağa dökülen su, insan hayatı, muzun raf ömrü, çaresizlik, akarsu; (3): Saat; (4): Su	17	22	

Zaman yönetimi kavramına yönelik *kendini akıntıya bırakma (uyum ve doğal ritimler) yaklaşımı* (%37,7) temasının oluşturduğu kategori ve metaforlar Tablo 2’de sunulmaktadır. Tablo 2 incelendiğinde, frekans bakımından *akıp gitme* (f = 52), *çabuk tükenme* (f = 30) ve *durdurulama* (f = 22) kategorilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerini içeren alıntılar aşağıda verilmektedir:

“Zaman yönetimi nehir gibidir, çünkü akıp gider” (173Z).

“Zaman yönetimi avucundaki su gibidir, çünkü değerini bilmezsen akıp gider” (96Z).

“Zaman yönetimi bir su damlasına benzer, çünkü zamanda usul usul akıp gider” (81Z).

“Zaman yönetimi kaplumbağa gibidir, çünkü zamanı hiç geçmeyecek zannederiz ama çok hızlı geçer” (11Z).

“Zaman yönetimi hayal gibidir, çünkü yetişilemez sürekli devam eder tıpkı hayallerin çoğalıp yetişilemediği gibi” (23Z).

“Zaman yönetimi para gibidir, çünkü çabuk tükenir” (3Z).

“Zaman yönetimi akarsu gibidir, çünkü durmasının tek nedeni kaynağının kurumasıdır insanda hayatı sonlanana kadar zamanı durduramaz” (80Z).

“Zaman yönetimi saat gibidir, çünkü durmadan süre, vakit geçer” (137Z).

“Zaman yönetimi su gibidir, çünkü suyun akışını durduramadığımız gibi zamanın akışını da durduramayız” (197Z).”

“Zaman yönetimi Fırat nehri gibidir, çünkü durduramazsın” (215Z).

“Zaman yönetimi gereksiz bir çaba gibidir, çünkü ne yaparsan yap kontrol etmeye gücün yetmez” (243Z).

“Zaman yönetimi çeşme gibidir, çünkü geleni gidene belli değildir” (50Z).

Tablo 3
Tema 2 Beceri Yaklaşımı

Kategori	Metafor	M	f	%
Beceri	(1): Kriz, saat, akıl, çark, insan, çaba, yarış, telefon, mide, aynı nehirde iki kez yıkanılmaz, yapabilmek, kutu, başarının yarısı, tasarruf, duvar, zor, okul, mükemmelleşme, kum saatini kontrol etme, ölüm, fidan, kum, kurumsal, sınırlı, saat ustasının titizliği, akciğer, el bombası, dijital saat, bilgi, hayata uyum sağlamak; (2): Valiz toplamak, pasta, ilaç, ömür; (3): Para, hayat; (5): Su	37	49	26,1
Telifisi olmayan	(1): Hastalık, madde, hayat, huzursuzluk, akarsu, ölüm, nehrin akışı, eşsiz, hayatın kendisi, balık; (7): Su	11	17	
Deneyim	(1): Bisiklet binmeyi öğrenmek, bilge, bisiklet sürmek, özgürlük; (2): Okul	5	6	

Zaman yönetimi kavramına yönelik *beceri yaklaşımı* (%26,1) temasının oluşturduğu kategoriler ve metaforlar Tablo 3'te sunulmaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, frekans bakımından, *beceri* (f=49), *telifisi olmayan* (f = 17) ve *deneyim* (f = 6) kategorilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerini içeren uygun alıntılar aşağıda verilmektedir:

- “Zaman yönetimi su gibidir, çünkü doğru kullanılmazsa bir gün susuz kalırsın” (128Z).
 “Zaman yönetimi valiz toplamak gibidir, çünkü hangi bölmeye hangi eşyayı koymak önemlidir” (27Z).
 “Zaman yönetimi mükemmelleşmeye benzer, çünkü yönetim için beceri gerekir” (70Z).
 “Zaman yönetimi çark gibidir, çünkü yanlış ayarlanırsa düzgün yaşam olmaz yani çark dönemez” (257Z).
 “Zaman yönetimi kriz gibidir, çünkü zamanı iyi yöneten her şeyi iyi yönetir” (37Z).
 “Zaman yönetimi acil durum anında karar vermek gibidir, çünkü telifisi zordur” (55Z).
 “Zaman yönetimi ölüm gibidir, çünkü asla geri dönmesi mümkün değildir” (100Z).
 “Zaman yönetimi hastalık gibidir çünkü ertelemeye gelmez” (245Z).
 “Zaman yönetimi bisiklet sürmek gibidir, çünkü dengeli ve planlı bir şekilde ilerlemek gerekir” (225Z).
 “Zaman yönetimi başarının yarısı gibidir, çünkü zaman geri alınacak bir şey değildir ve başarısızlık sonucu giden zaman hayatımızdan kopan bir parçadır” (45Z).
 “Zaman yönetimi okul gibidir, çünkü ders saatlerini yönetemezsek her şey karışır” (225Z).

Tablo 4
Tema 3 Düzenli Yaşam (Kendini Toparla) Yaklaşımı

Kategori	Metafor	M	f	%
Değerli olma	(1): Su, hazine, değerli eşya, hayat, kömür, gül, devlet, takım, saat, yarış, duygu, elmas, yürek yangını, çiçek; (3): Çocuk; (7): Altın	16	24	
Düzen	(1): Devlet, terazi, kitap yazmak, kitap, valiz toplamak, kalıp, saat, aşılansız ağaç, mutluluk, program, tespih ipi, savaş meydanında orduyu disipline etme, ayna, suya sabit şekil vermek; (2): Hayat, ilaç, düzen	17	20	22,2
Faydalı olma	(1): Dengeli beslenmek, her şeyin ilacı, mutluluk; (8): İlaç	4	11	
Verimli olma	(1): Bilim insanı, planlama, kuş, gelecek, tarla, su	6	6	

Zaman yönetimi kavramına yönelik *düzenli yaşam (kendini toparla) yaklaşımı* (%22,2) temasının oluşturduğu kategoriler ve metaforlar Tablo 4'te sunulmaktadır. Tablo 4 incelendiğinde, frekans bakımından, *değerli olma* (f = 24), *düzen* (f = 20), *faydalı olma* (f = 11) ve *verimli olma* (f = 6) kategorilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerini içeren uygun alıntılar aşağıda verilmektedir:

- “Zaman yönetimi altın gibidir, çünkü bir o kadar değerlidir” (179Z).
 “Zaman yönetimi çocuk gibidir, çünkü çok değerlidir” (5Z).
 “Zaman yönetimi hayat gibidir çünkü her şey bir düzen içindedir” (57Z).
 “Zaman yönetimi tespih ipine benzer, çünkü zamanın yönetilmesi tıpkı tespih ipi gibi hayatımızı bir arada tutar. Aksi halde dağılır, düzensizleşiriz” (177Z).
 “Zaman yönetimi ilaç gibidir, çünkü kendimizi zamana göre düzenleriz” (181Z).
 “Zaman yönetimi düzen gibidir, çünkü zamanın düzenliyse ne yaptığını anlar ve güzel vakit geçirilir” (28Z).
 “Zaman yönetimi ilaç gibidir, çünkü doğru bir şekilde kullanıldığında faydalıdır” (76Z).
 “Zaman yönetimi mutluluk gibidir, çünkü zamanı nasıl kullandığın insanı mutlu eder” (60Z).
 “Zaman yönetimi dengeli beslenme gibidir, çünkü hayatımızı dengeler” (248Z).
 “Zaman yönetimi su gibidir, çünkü verimli kullanılmadığı zaman boşa akar herhangi bir verim vermez” (210Z).
 “Zaman yönetimi bilim insanı gibidir, çünkü zamanı doğru kullanırsak üretimi artırır” (247Z).
 “Zaman yönetimi gelecek gibidir, çünkü her şey zamanı iyi yönetmekle elde edilir” (132Z).

Tablo 5

Tema 4 Zamana Sahip Çıkma (Savaşçı / Hayatta Kalma) Yaklaşımı

Kategori	Metafor	M	f	%
Zorlu süreç	(1): Ayı oynatmak, imkânsız, ağacın tepesindeki elma, göreceli, karışık, kasadaki çürük elma, nazar, ayarı bozuk terazi	8	8	
Kontrol	(1): İşçilerin başındaki usta, sabun, ateş, kontrol, ele almak, elimizde olan, kontrol etme yöntemi	7	7	8
Temel ihtiyaç	(1): Damarlarımızdaki kan, en büyük kazanç, nefes, uyku	4	4	
Sabır	(1): Çocuk bakma, kum saati, durmuş saat	3	3	

Zaman yönetimi kavramına yönelik *zamana sahip çıkma (savaşçı/hayatta kalma) yaklaşımı* (%8) temasının oluşturduğu kategoriler ve metaforlar Tablo 5’te sunulmaktadır. Tablo 5 incelendiğinde, frekans bakımından, *zorlu süreç* (f = 8), *kontrol* (f = 7), *temel ihtiyaç* (f = 4) ve *sabır* (f = 3) kategorilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerini içeren uygun alıntılar aşağıda verilmektedir:

- “Zaman yönetimi imkânsız gibidir, çünkü zor bir süreçtir” (81Z).
 “Zaman yönetimi ayı oynatmak gibidir, çünkü zorlu bir süreç ve görevdir” (44Z).
 “Zaman yönetimi ağacın tepesindeki elma gibidir, çünkü ulaşılması güçtür” (272Z).
 “Zaman yönetimi bizim elimizde gibidir, çünkü biz zamanı istediğimiz gibi değerlendirmeliyiz” (38Z).
 “Zaman yönetimi sabun gibidir, çünkü yönetimi, olması gerektiği gibi elimizde tutamazsak kayıp gider” (112Z).
 “Zaman yönetimi kontrol etme yöntemi gibidir, çünkü hayatımızı kontrol ederiz” (86Z).
 “Zaman yönetimi damarlarımızdaki kan gibidir, çünkü her insanın sahip olması gereken bir şeydir” (32Z).
 “Zaman yönetimi nefes gibidir, çünkü yaşamın kendisidir” (87Z).
 “Zaman yönetimi uyku gibidir, çünkü temel ihtiyaçtır” (94Z).
 “Zaman yönetimi çocuk bakmaya benzer, çünkü sabır gerektirir” (250Z).
 “Zaman yönetimi kum saatini beklemek gibidir, çünkü sabır ister” (240Z).
 “Zaman yönetimi durmuş saatte benzer, çünkü hiç çalışmıyor yani zaman geçmiyor” (120Z).

Tablo 6

Tema 5 Hedef Belirleme Yaklaşımı

Kategori	Metafor	M	f	%
Yönlendirici	(1): Su, hayat, kapı, para; (3): Hayatın parçası	4	7	
Planlama	(1): Beyin, kum saati, ölüm, tatil, başarı	5	5	5,9
Amaçlar	(1): İhtiyaç dışı alışveriş, ömür, hedefimizdeki ışık; (2): Yaşama yöntemi	4	5	

Zaman yönetimi kavramına yönelik *hedef belirleme yaklaşımı* (%5,9) temasının oluşturduğu kategoriler ve metaforlar Tablo 6'da sunulmaktadır. Tablo 6 incelendiğinde, frekans bakımından, *yönlendirici* (f = 7), *amaçlar* (f = 5) ve *planlama* (f = 5) kategorilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcı ifadelerini içeren uygun alıntılar aşağıda verilmektedir:

“Zaman yönetimi hayatımızın parçası gibidir, çünkü yaşama yön verir” (270Z).

“Zaman yönetimi kapı gibidir, çünkü her türlü yola açılır” (262Z).

“Zaman yönetimi para gibidir, çünkü o sana yön verir” (229Z).

“Zaman yönetimi tatile benzer, çünkü ne kadar güzel planlarsan o kadar güzel geçer” (254Z).

“Zaman yönetimi beyin gibidir, çünkü o da bir şeyleri ayarlar” (8Z).

“Zaman yönetimi ölüm gibidir, çünkü planlı olmalıyız” (211Z).

“Zaman yönetimi yaşama yöntemi gibidir, çünkü hayatımızda belirlediğimiz hedeflere ulaşmak için zamanı doğru şekilde yönetmemiz gerekir” (18Z).

“Zaman yönetimi ömür gibidir, çünkü boşa geçirirsen gençliğini kaybedersin” (212Z).

“Zaman yönetimi hedefimizdeki ışık gibidir, çünkü sönmemesi için devamlı olması gerekir” (239Z).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, üniversite öğrencileri tarafından “zaman yönetimi” kavramına ilişkin toplam 183 farklı metafor üretilmiş ve en fazla üretilen “su” metaforu olmuştur. Ayrıca metaforlar genel olarak incelendiğinde, *su, akarsu, deniz, su damlası, avucundaki su, su damlamasının usul damlaları, şelale, çeşme, akan ırmak, toprağa dökülen su, aynı nehirde iki kez yıkanılmaz, Fırat nehri, nehrin akışı, suya sabit şekil vermek ve sabun gibi suya ilişkin metaforların fazlalığı* göze çarpmaktadır. Bu metaforlar aracılığıyla öğrenciler, zamanın *çok hızlı bir şekilde akıp gittiğini* ifade etmişlerdir. Zamana ilişkin bu ifadelerin öğrencileri, ya yapacakları işlerde çok hızlı davranmalarına ya da yetişemeyecekleri korkusuyla kendilerini akıntıya bırakmalarına neden olduğu yorumu yapılabilir. Neden sonuç ilişkisi bağlamında bu önermeler incelendiğinde, öğrencilerin yapacakları işlerde çok hızlı davranmaları, çok hızlı sonuç elde etme beklentisini doğurduğu söylenebilir. Çok hızlı sonuç elde etme beklentisi ise alan yazında, kısa vadeli zaman (short-term orientation) algısı ile açıklanmaktadır (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2005). Nitekim, Türk toplumunun sosyal ve kültürel dokusunda, kısa vadeli zaman algısına sahip olduğu söylenmektedir (Erben, 2004; Sargut, 2010). Araştırma sonucunda öğrencilerin, kısa vadeli zaman algısına sahip oldukları yorumu yapılabilir.

Alan yazında belirtildiği üzere kısa dönem yönelimli olan kültürlerde bireyler, hızlı ve kesin sonuç almak isterler, asla itibarlarını kaybetmek istemezler, kişisel istikrar çok değerlidir, yatırım yaygın değildir, gelenekler ve sosyal talepler önemlidir (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2005). Nitekim İlber Ortaylı Türk toplumunu şu şekilde ifade etmektedir:

“Bu toplumda pragmatist tipler, uzun vadeli projelere fazla itibar etmiyor. Reformdan, üç sene meyvesini toplayacağı projeleri anıyor... Bu köylü zihniyettir. Küçümsemek için söylemiyorum. Köylü tabiatla mücadele halindedir ve karnını doyurmak zorundadır. Elli sene sonra meyve verecek ağaçla değil, üç senelikle uğraşır. Bizde de böyle bir hava var. Hiç kimse; yirmi sene netice verecek bir okulla uğraşmaz ne bakan ne de bir bürokrat” (Ortaylı, 2007, s. 12).

Kısa dönem yönelimli toplumlardaki bireylerde geçmişle ilgili geleneğe saygı kutsaldır, kültürün korunması ve sosyal yükümlülüklerin yerine getirilmesiyle ilgili erdemler teşvik edilir, sosyal harcama ve tüketim vardır (Akdeniz ve Seymen, 2012), Ayrıca bireyler, geleceğe ilişkin planlar yapmak yerine geçmiş veya şimdiye odaklıdır, hayattaki en önemli olaylar geçmişte gerçekleşti ya da şimdi gerçekleşiyor olduğuna inanırlar ve başarıların şansa, başarısızlığın ise şanssızlığa bağlı olduğu algısına sahiptirler (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2005). İfade edilen bu açıklamalardan hareketle öğrencilerin, Türk toplumunun sahip olduğu kısa vadeli zaman algısının etkisi ile sahip olduğu zamanın önemini yeterince algılayamadığı ve bu sebeple iyi yönetemediği söylenebilir.

Öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar ve araştırmacı tarafından oluşturulan kategoriler birlikte değerlendirildiğinde, araştırmanın bulguları zaman yönetimi yaklaşımlarının odağında analiz edilmiştir. Bu nedenle temalar, zaman yönetimi yaklaşımları bağlamında oluşturulmuş ve bu kapsamda tartışılmıştır.

Frekans bakımından katılımcıların neredeyse yarısını oluşturan *kendini akıntıya bırakma (uyum ve doğal ritimler) yaklaşımı* temasının (%37,7) metaforları ve kategorileri genel olarak incelendiğinde, öğrenciler kendileri için zamanın, *akıp gittiğini, çabuk tükendiğini, durdurulamadığını ve telafisi olmadığını* ifade etmişlerdir. Bu çerçevede öğrencilerin, eşsiz olan zamanı, şans faktörleri ile kullandıkları, zamanı yönetme konusunda bir çabalarının olmadığı ve kendilerini akıntıya bıraktıkları sonucuna varılmıştır. Kendini akıntıya bırakma yaklaşımına göre gerçekte olan, insanın zamana hükmetmesi değildir; zamanın içerisinde, insanın doğal akışa uyum sağlamasıdır (Tutar, 2011). Bu yaklaşımı benimseyen bireyler, hayatın *gelip geçici* olduğuna inandığından dolayı yaşam kalitesinin arttırmayı *gereksiz bir çaba* olarak görmekte ve kaçışa neden olmaktadır. Sık sık vizyon, hedef ve denge gibi yaşamsal unsurların kaybına neden olur (Covey, 2009). Kendini akıntıya bırakma yaklaşımının doğallığa yaklaşmak gibi temel yaklaşımı, yaşamın somut olan yanlarına yani medeniyetin gelişmesi için katkısı olmayacak yaklaşımı kapsamaktadır (Tutar, 2011). Bu açıklamalardan hareketle öğrencilerin, zamanlarını geliştirmek ya da yönlendirmek gibi algılarının yeterince gelişmediği, bu nedenle eyleme geçmek yerine, eylemsizliği tercih ettikleri ve bunların sonucunda birilerine bağımlı olan bireylere dönüşerek kendilerini *hayatın akışına* bıraktıkları söylenebilir.

Akıntıya bırakma yaklaşımı, zaman yönetimi konusuyla çelişir ve kişinin zamanı yönetmesini değil, kişinin kendisini zamanın doğal akışına bırakmasını ifade eder (Aydın ve Gürbüz, 2012; Tengilimoğlu, Tutar, Altınöz, Başpınar ve Erdönmez, 2003). Bu yaklaşım, diğer zaman yönetimi yaklaşımlarının aksine zaman yönetiminin olmamasını savunmaktadır (Tutar, 2011; Türe, 2013). Zaman yönetiminin olmaması bireysel ve insani sorumluluklara uymaz. Bireysellik odağında ele alınan sorumluluk, kişinin kendisini zamanın akışına bırakması değil, elinde olan zamanı yönetmesini gerektirir (Tutar, 2011). Bu açıklamalar doğrultusunda öğrencilerin, zamanı yönetmediğini, zamanın kendilerini yönetme beklentisi içerisinde oldukları söylenebilir. Araştırmada, katılımcıların neredeyse yarısına yakınının *zaman yönetimi* yaklaşımlarından kendini akıntıya bırakma yaklaşımını benimsedikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca, “Hayattaki en önemli olaylar geçmişte gerçekleşti ya da birileri tarafından şimdi gerçekleştiriliyor” ilkesinin (Hofstede, Hofstede ve Minkov, 2005) olduğu kısa vadeli zaman algısına sahip toplumların, en fazla benimsediği yaklaşımın da kendini akıntıya bırakma yaklaşımı olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, *beceri yaklaşımı* temasının (%26,1) altında toplanan kategoriler incelendiğinde öğrenciler, zaman yönetiminin *deneyime ve yaşantıya* bağlı olduğunu, dolayısıyla beceri gerektirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin, zaman yönetimi yaklaşımlarından *beceri yaklaşımını* benimsedikleri belirlenmiştir. Beceri yaklaşımı, temelde zaman yönetiminin, bir beceri olduğu paradigmasına dayanmaktadır (Erdul, 2005). Bu yaklaşım, günümüzde etkili olmak amacıyla yapılması gereken işler için *liste yapma, amaç saptama, planlama* yapma, öncelikleri sıraya koyma, randevular için defter kullanma gibi becerilerde uzmanlaşmanın gerekli olduğunu ifade etmektedir (Covey, 2009). Dolayısıyla, bireylerin amaçlarına ulaşabilmesi için zamanı yönetme konusunda yeterli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Beceri, daha az zaman ve enerji ile daha etkin işlerin yapılabilmesini sağlamaktadır (Tutar, 2011).

Araştırmada, *düzenli yaşam (kendini toparla) yaklaşımı* temasının (%22,2) altında toplanan kategoriler incelendiğinde öğrenciler, zaman yönetiminin *değerli, verimli ve faydalı* olduğunu ve bu sayede yaşama düzen kattığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı öğrencilerin, zaman yönetimi yaklaşımlarından *düzenli yaşam (kendini toparla) yaklaşımını* benimsedikleri tespit edilmiştir. İlgili alan yazında düzenli yaşama yaklaşımı, zaman yönetiminde gün yüzüne çıkmış

olan problemlerin çoğunluğunun yaşamımızdaki düzensizliklerden kaynaklanmış olduğunu ileri sürmektedir (Aydın ve Gürbüz, 2012; Tutar, 2011). İdeal olanın zamanı etkili kullanmak olmalıdır; fakat bu durum kesinlikle bir tutku haline dönüşmemelidir. Beklenmeyen bir duruma göre yapılması gereken işleri en ekonomik biçimde düzenlemek, bireylere zaman kazandırır ve günlük yaşamda kolaylık sağlar (Covey, 2009). Araştırma sonucunda, zaman yönetimi kavramına ilişkin düzen işlevinin olduğu ve bu sayede bireyin kendisini toparlaması gibi faydalar sağladığı sonucuna varılmıştır.

Araştırmada, *savaşçı yaklaşımı* temasının (%8) altında toplanan kategoriler incelendiğinde öğrenciler, zaman yönetiminin *zorlu bir süreç olduğunu, kişinin kontrolünü sağladığını, temel bir ihtiyaç olduğunu* ve dolayısıyla *sabır gerektirdiğini* ifade etmişlerdir. Bu bağlamda az sayıda öğrencinin zaman yönetimi yaklaşımlarından *savaşçı yaklaşımını* benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu yaklaşım, kendine ayrılan vaktin korunması ile üretim üzerine odaklanır. Savaşçı yaklaşım kendini korumak, oldukça verimli ve bağımsız çalışabilmek amacıyla vaktine sahip çıkma üzerinde yoğunlaşır. Yalnız kalma, kendini yalıtma ve yetki devretmeye benzer güçlü ve zor teknikleri barındırmaktadır (Covey, 2009).

Araştırma kapsamında, *hedef belirleme yaklaşımı* temasının (%5,9) altında toplanan kategoriler incelendiğinde öğrenciler, zaman yönetiminin *yönlendirici olduğunu, planlama gerektirdiğini* ve *amaçların gerçekleşmesinde yardımcı olduğunu* ifade etmişlerdir. Bu bağlamda az sayıda öğrencinin zaman yönetimi yaklaşımlarından *hedef belirleme yaklaşımını* benimsedikleri tespit edilmiştir. Bu yaklaşımın temelinde “ne istediğini bil ve başarmak için çaba harca” ifadesi vardır (Özdemir, 2006). “Uzun vadeli planlama, orta vadeli planlama, kısa vadeli planlama, hedef saptama, kötümser olmama, gözünde canlandırma, kendini motive etme, olumlu düşünce tarzı yaratma” gibi yöntemler bulunmaktadır (Covey, 2009; Kınır, 2007). Bireyin isteklerinin farkında olması, daha iyi olabilmek için çabalaması anlamına gelmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin zaman yönetimi yaklaşımlarından çoğunlukla *kendini akıntıya bırakma yaklaşımını*, daha sonra *düzen ve beceri yaklaşımlarını*, çok az sayıda öğrencilerin ise *savaşçı* ve *hedef belirleme* yaklaşımlarını benimsedikleri belirlenmiştir. Katılımcı çoğunluğunun benimsemiş olduğu kendini akıntıya bırakma yaklaşımı, diğer zaman yönetimi yaklaşımlarının tersine zaman yönetimi ile tamamen zıt bir anlayışa sahip olmakla birlikte zaman yönetiminin de olmamasını savunmaktadır (Aydın ve Gürbüz, 2012; Tutar, 2011; Türe, 2013). Kısacası, zamana sığınmak ve teslim olmaktır. Bu sığınma ve teslim olma durumunun, 20-25 yaş aralığında olan gençleri kadercı olmaya ittiği ve bunun sonucunda eylemsizliği doğurduğu öngörülmektedir. Öğrenci eylemsizliğinin ya da pasifliğinin sebeplerinden biri olarak, öğrencilerin benimsemiş olduğu zaman yönetimi yaklaşımlarından kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Ayrıca öğrencilerin, kısa dönem yönelimli bir algılayışa sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir. Öğrencilerin “Zaman yönetimi” kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için farklı yöntemler ve değişkenler ile çalışmalar yapılabilir. Üniversitelerde, zaman yönetimine ilişkin dersler müfredatlara eklenebilir. Öğrencilere, zaman yönetimi yaklaşımlarından kendini akıntıya bırakma yaklaşımını aslında bir yönetim şekli olmadığı, seminerler aracılığıyla anlatılabilir. Hedef belirleme yaklaşımı ön plana çıkarılabilir. Çalışmada ön plana çıkan kısa vadeli zaman algısına ilişkin çalışmalara ağırlık verilebilir. Akademisyenler gibi üniversitenin diğer paydaşlarının da çalışmada olmaması araştırmanın sınırlılığı olarak gösterilebilir. Ayrıca, katılımcıların tek bir üniversiteden olması başka bir sınırlılık olarak karşımıza çıkmaktadır.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Bu çalışma, Bingöl Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 12.03.2020 tarih ve E.5826 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal Destek

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.

Kaynaklar

- Adair, J. ve Adair, T. (1999). *Zaman yönetimi* (B. Güngör, Çev.). Ankara: Öteki Yayınevi.
- Akatay, A. ve Yelkikalan, N. (2008). Zaman yönetimi ve yönetsel zamanın etkin kullanılması. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 15-24.
- Akdeniz, D., & Seymen, O. A. (2012). Diagnosing national and organizational culture differences: A research in hotel enterprises. *Nevşehir University Journal of Social Sciences*, 2(1), 198-217.
- Arslan, M. ve Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 171, 100-108.
- Arslan, K. ve Topsakal, U. U. (2019). Fen bilgisi öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri düzeylerinin belirlenmesi. *Academic Perspective Procedia*, 2(1), 66-75.
- Aydın, A. H. ve Gürbüz, M. (2012). Zaman kavramı ve yönetimi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-20.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul algıları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yoluyla analizi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 177265).
- Aytürk, N. (1999). *Yönetim sanatı*. Ankara: Yargı.
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bletzer, K. V. (2015). Visualizing the qualitative: Making sense of written comments from an evaluative satisfaction survey. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 12, 12.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Caz, Ç. (2014). *Beden eğitimi öğretmenlerinin zaman yönetimi becerilerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 380250).
- Cesur, S. (2018). *Öğretmen adaylarının bağımsız çalışabilme ve sorumluluk alabilme yetkinliği ile mizah tarzları ve zaman yönetimi becerileri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 534159).
- Covey, S. R. (2009). *Önemli işlere öncelik* (Çev., O. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Ed., S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirbilek, N. (2020). Üniversite son sınıf öğrencilerinin perspektifinden akademisyen kavramı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16 (Eğitim Bilimleri Özel sayısı), 5585-5607.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Demirbilek, N., & Korkmaz, C. (2021). Study concept as a metaphor from the lenses of university students. *African Educational Research Journal*, 9(1), 227-236. doi: 10.30918/AERJ.91.21.028
- Demirtaş, H. ve Özer, N. (2007). Öğretmen adaylarının zaman yönetimi becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Drucker, P. F. (2007). *Management challenges for the 21st century*. Routledge.

- Erdul, G. (2005). *Üniversite öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 188653).
- Erben, G. S. (2004, Nisan). *Toplumsal kültür aile kültürü etkileşimi bağlamında paternalizm boyutuyla işletme kültürü: Türkiye örneği*. 1. Aile İşletmeleri Kongresinde sunulan bildiri, İstanbul-Türkiye.
- Er Tuna, Y. ve Mazman Budak, F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramına ilişkin algılarının mecazlar/metaforlar yardımıyla analizi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 609-642.
- Finley, M. (2007). *Time management for leaders*. University of Michigan, Socd.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- Fry, R. (2000). *Zaman nasıl yönetilir?* (Çev., F. Kurtulmuş). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 211693).
- Gözel, E. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 239488).
- Güçlü, N. (2001). Zaman yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 25, 87-106.
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E. ve Güveli, H. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kavramına yönelik metafor algıları. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 140-159.
- Hacıoğlu, N., Gökdeniz, A. ve Dinç Y. (2003). *Boş zaman ve rekreasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2005). *Cultures and organizations: Software of the mind* (Vol. 2). New York: McGraw-hill.
- İşcan, S. (2008). *Pamukkale Üniversitesi öğrencilerinin zaman yönetimi becerilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 226803).
- Kaleli Yılmaz, G. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299-322.
- Karaoğlu, A. D. (2006). *Üst düzey yöneticilerinin zaman yönetimi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 180148).
- Kılcan, B. (2017). *Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kıngır, S. (2006). *İşletme becerileri grup çalışması*. İstanbul: Türkmen.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2015). *Metaforlar: Hayat, anlam ve dil*. (Çev., G. H. Demir). İstanbul: İthaki.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage Publications.
- Ortaylı, İ. (2007). *Tarihin sınırlarına yolculuk* (12. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özçelik, G. (2006). *Moda eğitimi veren kurumlarda etkili zaman yönetimini belirlemeye yönelik bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 187638).
- Özdemir, A. (2006). *Farklı örgüt kültürü olan işletmelerde zaman yönetimi üzerine ampirik bir araştırma: Bursa ili örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 206639).
- Özer, M. (2011). *21. Yüzyılda yönetim ve yöneticiler*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Özer, N. ve Kış, A. (2016). Okul müdürlerinin zaman yönetimi becerileri ile yaşadıkları iş aile çatışması arasındaki ilişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11, 103-122.
- Passig, D. (2002). The melioration as a high order cognitive skill of future intelligence. *Hebrew*. Retrieved from <http://www.passig.com/pic/MelionationHeb.htm>.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. New York: Sage Publications.
- Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(3), 459-496.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Paşa, M. (2002). *Zaman yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sabuncuoğlu, Z. Paşa, M. ve Kaymaz, K. (2010). *Zaman yönetimi*. İstanbul: Beta.
- Sargut, A. S. (2010). *Kültürler arası farklılaşma ve yönetim*. İstanbul: İmge Kitabevi.
- Sayan, İ. (2005). *Yönetici hemşirelerde zaman yönetimi* (Yüksek lisans tezi).
- Schram, T. H. (2003). *Conceptualizing qualitative inquiry*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Silahtaroglu, F. (2004). *Akademisyenlerde zaman yönetimi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 146296).
- Smith, J. (1998). *Daha iyi nasıl... zaman yönetimi* (Çev., A. Çimen). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Sungur, S. (2018). *Özel okul öğretmenlerinin zaman yönetimi ile stres düzeyleri arasındaki ilişki* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 495520).
- Şahin, K. (2014). *Lise öğretmenlerinin zaman yönetimi hakkındaki görüşleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 355846).
- TDK. (2021). *Türk Dil Kurumu*. <http://www.tdk.gov.tr>. adresinden erişilmiştir.
- Tengilimoğlu, D., Tutar, H., Altınöz, M., Başpınar, N. ve Erdönmez, C., (2003): *Zaman yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Topal, N. (2009). *Derste zaman yönetimi: İlköğretim 3. sınıf hayat bilgisi dersine yönelik bir inceleme* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Tutar, H. (Ed). (2011). *Zaman yönetimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türe, G. (2013). *Hazırlık okulu öğrencilerinin zaman yönetimi becerileri ile stres yönetimi becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması: Yeditepe Üniversitesi örneği* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 327661).
- Uyduran, İ. M. (2014). *İlkokul yöneticilerinde zaman yönetimi* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 376556).
- Yenilmez, R. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işteki zaman tuzakları ve baş etme yöntemleri* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>'nden erişilmiştir (Tez No. 279950).
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

Introduction

Time is an indefinite and uninterrupted phenomenon that flows from the infinite past to the eternal future, beyond the control of humans (Smith, 1998). For human beings, time is the period from birth to death. Time is a miracle that cannot be repeated. Quality of time is more important than duration (Covey, 2009). Time is both physical and psychological. While physical time is related to the clock, psychological time is associated with consciousness. Being able to manage both psychological and physical time well is a work of art for individuals (Passig, 2002).

Time management is defined as an effort to use time effectively and to make the best use of it (Sabuncuoğlu & Paşa, 2002). Time management aims to find answers to some of the questions including, "How is time used effectively? What should be done and what should not be done?"

What should be the priorities?" and "How to avoid timewasters?" (İşcan, 2008). It is not important to work hard in life. The main thing is to have the right, smart and effective time management skills (Aytürk, 2007). In other words, it is necessary to develop an effective time management strategy to use what we know (Finley, 2007).

Lakoff and Johnson (2015) argue that metaphor is frequently used in daily life; however, it is also presented in thought, explaining that metaphor is essentially understanding and experiencing something from the perspective of something else. Each culture has its own metaphor and conceptual systems. Therefore, the dimension of each reality can differ from culture to culture. The metaphors and concept systems used by cultures depend on the structure and lifestyle of societies. Based on the idioms and proverbs that have been said, it can be guessed what kind of lifestyle people have regarding "time". For example, Benjamin Franklin, in his book "Advice to a young merchant" written in 1745, "time is money" for time. (Adair & Adair, 1999). For "time" in European societies, it is possible to come across phrases such as "yesterday is a canceled check", "tomorrow is a debt bill", "today is cash" (Özer, 2011). It is said that such metaphors about time are used in Western societies. Through these metaphors, it can be said that individuals belonging to this society explain their perception of time with money, measure their value with money, and think that it is much more valuable than money. Such thoughts can turn into behaviors such as attaching great importance to the management of time, seeing leisure time as a monetary loss, preventing others from stealing their time, and being punctual. In other words, people are dragged into the behavior of not consuming time unnecessarily with the statement "time is money"; on the other hand, people who use the phrase "time is the medicine of everything" are dragged into the behavior of letting themselves go to the natural current. Although time is measurable and linear, the meaning of time can change according to individuals and turn into different behaviors. In line with these explanations, the metaphors that university students have about time or time management are important because they will shed light on the direction of their behaviors and actions.

Method

The phenomenological pattern, one of the qualitative research designs, was used in the study. Phenomenology is a deliberate experience and social action of individuals' own life worlds (Balcı, 2016; Schram, 2003). Phenomenology is the revealing of cognitive structures such as perception and expectation in their minds by examining the explanations of the participants involved in the study regarding the phenomenon or concept experienced (Creswell, 2017; Patton, 2014).

In the selection of the study group, the easily accessible technique, one of the sampling methods with an unknown possibility, was used. With this technique, to determine the participants, a random sample of a size that can represent the universe is chosen (Fraenkel, Wallen, ve Hyun, 1993). In line with the purpose of the study, a study group was determined that included 323 students studying at Muş Alparslan University in the 2020-2021 academic year, and which the researcher could easily reach through familiar academicians. However, the forms of 47 participants who formed an erroneous metaphor for the concept of time management were eliminated. As a result, the study was conducted with 276 forms.

Content analysis was used in the analysis of the study. In the presentation of the obtained metaphors, "Word Clouds" were preferred to increase the understandability and accessibility by visualizing the written responses. Since it is among the important criteria of validity in a qualitative study, the collected data were reported in detail, the results were explained, and the participant confirmation was obtained in the courses given to the senior undergraduate students (Yıldırım ve Şimşek, 2016). These reports were sent to an expert who has previously done metaphor in the field to get expert opinion within the same scope.

Result and Discussion

It is seen that a total of 183 different metaphors related to the concept of "time management" were produced by university students. The most frequently produced metaphors for the concept of "time management" were water (f = 58), hour (f = 13), life (f = 11), medicine (f = 10), gold (f = 8), money (f = 7), stream (f = 6), life (f = 5), death (f = 4), child (f = 3), race (f = 3), pack (f = 3), school (f = 3), hourglass (f = 2), part of life (f = 2), method of living (f = 2), order (f = 2), happiness (f = 2), state (f = 2), unnecessary effort (f = 2), and mirror (f = 2).

According to the results of the research, the categories created with the metaphors produced by the students in terms of frequency were flowing (f = 52), skill (f = 49), exhaustion (f = 30), valuable (f = 24), unstoppable (f = 22), order (f = 20), uncompensated (f = 17), useful (f = 11), challenging process (f = 8), control (f = 7), directive (f = 7), experience (f = 6), efficient (f = 6), goals, (f = 5), planning (f = 5), basic need (f = 4) and patience (f = 3). In addition, when the categories created for the concept of time management are examined, it is seen that there were themes of letting yourself go with the flow (harmony and natural rhythms) approach (37.7%), regular life (pick up yourself) approach (22.2%), skill approach (20%), protecting time (warrior/survival) approach (8%), and goal-setting approach (5.9). As a result, it was determined that the students mostly adopted the "let yourself go with the flow" approach, then the "order" and "skill" approaches, and very few students adopted the "warrior" and "goal setting" approaches.

In addition, when the metaphors were examined in general; Water such as "water, stream, sea, water drop, water in the palm of your hand, smooth drops of the water drop, waterfall, fountain, flowing river, water spilled on the ground, cannot be washed twice in the same river, Euphrates river, the flow of the river, giving a fixed shape to the water and soap" There is an excess of metaphors regarding the Through these metaphors, the students stated that the concept of time "flows very quickly". It was interpreted that this perception of time causes students either to behave very quickly in their work or to "let themselves go with the flow" for fear that they were not be able to catch up. When these propositions were examined in the context of the cause-and-effect relationship, it was said that they act very quickly in their work, creating the expectation of obtaining very fast results. The expectation of obtaining very fast results was explained by the perception of "short-term orientation" in the literature. As a matter of fact, it was said that Turkish society has a "short-term time" perception in its social and cultural fabric (Erben, 2004; Sargut, 2010). As a result of the research, it was determined that the students have a "short-term time" perception.

In the research, when the categories gathered under the regular life (pack yourself up) approach (22.2%) were examined, the students stated that time management was valuable, efficient, beneficial and brought order to life. In this context, it was determined that some students adopted the order life (pack yourself up) approach from time management approaches. The approach to regular living in the literature suggested that most of the problems that have come to light in time management are caused by the irregularities in our lives (Aydın & Gürbüz, 2012; Tutar, 2011). Your ideal should be to use time effectively, but this situation should not turn into a passion. Organizing the work that needs to be done according to an unexpected situation in the most economical way saves your time and makes your life easier (Covey, 2009). As a result of the research, it was concluded that there is an order function related to the concept of time management; therefore, it is beneficial.