



# TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ



E-ISSN: 2459-1912

THE JOURNAL OF  
TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES



YIL/YEAR: 2022 CİLT/VOLUME:20 SAYI/ISSUE:1



THE JOURNAL OF TURKISH EDUCATIONAL SCIENCES

# TÜRK EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Yıl: 2022

Cilt: 20

Sayı: 1

e-ISSN: 2459-1912

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd>

## Kurucu Editör

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR (Emekli)

## Alan Editörleri

Prof. Dr. Galip YÜKSEL  
Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU  
Prof. Dr. Gürcü ERDAMAR  
Prof. Dr. Kemal ÖZTEMEL

## Teknik Redaktör

Arş. Gör. Aysun ÖZTÜRK  
Arş. Gör. Sabire KILIÇ

## Türkçe Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Elif DEMİR  
Arş. Gör. Gamze DELİOĞLU  
Arş. Gör. Kürşat KAYA  
Arş. Gör. Ömer ÇELİK

## İngilizce Dil Düzeltisi

Arş. Gör. Oya ERDİNÇ AKAN

## Kapak Tasarım

Doç. Dr. Kerim LAÇINBAY

## Dergi Adresi

Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Bosna Binası 06500 Beşevler/Yenimahalle-ANKARA

## İletişim

[tebd@gazi.edu.tr](mailto:tebd@gazi.edu.tr)

## Dizinlenme

TR Dizin

Yayın hayatına 2003 yılında başlayan Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD), Gazi Üniversitesi Rektörlüğü tarafından yılda üç kez elektronik olarak yayınlanan ulusal, hakemli ve açık erişimli bir dergidir. Dergide yer alan makalelerde belirtilen görüşlerden makale yazarları sorumludur.



## Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)

### Akademik Danışma Kurulu

Nilüfer VOLTAN ACAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Ülker AKKUTAY	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Petek AŞKAR	Prof. Dr.	TED Üniversitesi
Ayşegül ATAMAN	Prof. Dr.	European University of Lefke
Feride BACANLI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hasan BACANLI	Prof. Dr.	Fatih Sultan Mehmet Vakfı Üniversitesi
Gülsün BASKAN	Prof. Dr.	Okan Üniversitesi
Temel ÇALIK	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Ayhan DEMİR	Prof. Dr.	Orta Doğu Teknik Üniversitesi
Özcan DEMİREL	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Süleyman DOĞAN	Prof. Dr.	Ege Üniversitesi
Tayyip DUMAN	Prof. Dr.	Bozok Üniversitesi
Ş. Şule ERÇETİN	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi
Fatma GÖK	Prof. Dr.	Boğaziçi Üniversitesi
Nezahat GÜÇLÜ	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Banu YAZGAN İNANÇ	Prof. Dr.	Çukurova Üniversitesi
Nurdan KALAYCI	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Hafize KESER	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Selahattin ÖĞÜLMÜŞ	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Yaşar ÖZBAY	Prof. Dr.	Hasan Kalyoncu Üniversitesi
M. Çağatay ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Servet ÖZDEMİR	Prof. Dr.	Başkent Üniversitesi
Fulya Yüksel ŞAHİN	Prof. Dr.	Yıldız Teknik Üniversitesi
Mehmet ŞİŞMAN	Prof. Dr.	Osmangazi Üniversitesi
Halil İbrahim YALIN	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Binnur YEŞİLYAPRAK	Prof. Dr.	Ankara Üniversitesi
Galip YÜKSEL	Prof. Dr.	Gazi Üniversitesi
Dinçay KÖKSAL	Prof. Dr.	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eyüp ARTVINLİ	Prof. Dr.	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Hünkar KORKMAZ	Prof. Dr.	Hacettepe Üniversitesi

**Bu Sayının Hakemleri**

Prof. Dr. Bülent AKBABA, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Dolunay AKGÜL BARIŞ, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Prof. Dr. Gülgün BANGİR ALPAN, Gazi Üniversitesi

Prof. Dr. Güvenç ARSLAN, Kırıkkale Üniversitesi

Prof. Dr. Kemal Oğuz ER, Balıkesir Üniversitesi

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ, Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah ATLI, İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Abidin DAĞLI, Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet BEDEL, Maltepe Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet Turan ORHAN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Alper KAŞKAYA, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Ayla ÇETİN DİNDAR, Bartın Üniversitesi

Doç. Dr. Ayşe Sibel DEMİRTAŞ, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi

Doç. Dr. Betül DEMİRDÖĞEN, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi

Doç. Dr. Deniz TONGA, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Fethi KAYALAR, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. Filiz ÇETİN, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Harun ÇELİK, Kırıkkale Üniversitesi

Doç. Dr. Hüsne DEMİREL, Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. İhsan ÜNLÜ, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

Doç. Dr. İsmail ÇELİK, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç. Dr. İsmet ARICI, Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Kenan DEMİR, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU, Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Oğuzhan KURU, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Doç. Dr. Özlem YURT TARAKÇI, İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. Subhan EKŞİOĞLU, Sakarya Üniversitesi

Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Elif İLHAN, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Halim SARICAOĞLU, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hilal KAHRAMAN, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Emin TURAN, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Osman AKTAN, Düzce Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Rahime ÇOBANOĞLU, Sinop Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Serap Nur DUMAN, Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Yeliz SAYGIN, İstanbul Aydın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep ŞİMŞİR GÖKALP, Selçuk Üniversitesi

Öğr. Gör. Dr. İbrahim YÜKSEL, Gazi Üniversitesi

Dr. Belgin BAL İNCEBACAK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi

## İÇİNDEKİLER

### *Araştırma Makalesi*

Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Döneminde Mental İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Covid-19 Korkusu, Stresle Başa Çıkma ve Ailedeki Koruyucu Etkenler ..... 1-24  
*Önder Baltacı, Emirhan Aktaş, Ömer Faruk Akbulut*

### *Araştırma Makalesi*

Kamu Ortaokullarının ve Özel Ortaokulların Misyon İfadelerinin Karşılaştırılması ..... 25-43  
*Ezgi Dede*

### *Araştırma Makalesi*

Covid-19 Salgını Sürecinde Yüz Yüze Eğitime Geçen Ortaokullarda Gerçekleşen Öğrenci İstenmeyen Davranışlarının İncelenmesi ..... 44-68  
*Emre Canoğulları, Emine Yıldız Arıganoğlu, Sultan Kesik, Meral Atıcı*

### *Araştırma Makalesi*

Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler ile Suça Karşı Tutumları ve Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler ..... 69-85  
*Seda Kıyak, Tolga Seki, Bülent Dilmaç*

### *Araştırma Makalesi*

Türkiye’de Fen Eğitiminde Girişimcilik ile İlgili Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması ..... 86-106  
*Eda Oğuztekin, Oktay Bektaş, Melek Karaca, Esra Kızılay*

### *Araştırma Makalesi*

Okul Öncesi Çocuklarının Psikolojik Sağlamlıklarının Akran Zorbalığı Davranışları ile İlişkisi ..... 107-123  
*Rabia Şeyma Gün, Gülümser Gültekin Akduman*

### *Araştırma Makalesi*

Kadınların Lisansüstü Eğitim Niyetinde Aile-Kariyer Yönelimi ve Toplumsal Cinsiyetin Rolü ..... 124-142  
*Sevtap Ünlü, Furkan Kirazcı, Ayşenur Büyükgöze Kavas*

*Araştırma Makalesi*

Orhun Kitabeleri'nde Yer Alan Değerlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Değerleri Açısından İncelenmesi ..... 143-165

*Aygün Yıldız, Kerem Çolak*

*Araştırma Makalesi*

Covid-19 Sürecinde Yaşananlara İlişkin Psikolojik Danışman Görüşleri ..... 166-198

*Fatmanur Büyükcüra, Sevil Filiz*

*Araştırma Makalesi*

Ortaokul Öğrencilerinin Sınav ve Matematik Kaygısının İncelenmesi ..... 199-229

*Hasan Ekin, Kamile Şanlı Kula*

*Araştırma Makalesi*

Kariyer Yapılandırma Kuramına Göre Geliştirilen Kariyer Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi ..... 230-255

*Ozan Korkmaz, Oğuzhan Kırdök*

*Araştırma Makalesi*

Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma ..... 256-285

*Halil İbrahim Yıldırım*

*Araştırma Makalesi*

Bireysel Çalgı (Keman) Ders İçeriğinde Yer Alan Dizi Çalışmalarının Öğrencinin Gelişimine Katkısı Üzerine Eğitimci Görüşleri ..... 286-302

*Ayşegül Uçar, Gamze Elif Tanınmış*

*Araştırma Makalesi*

Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimdeki Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yeterlikleri ..... 303-322

*Serkan Düzgün*

*Araştırma Makalesi*

9. Sınıf Kimya Etkileşimli Elektronik Kitapların Öğretim Faaliyetlerine Katkısının Belirlenmesi ..... 323-341

*Ayşe Yalçın Çelik, Esin Deniz Kök, Feyza Aydoğan Tosun, Aleyna Uzuner*

# Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Döneminde Mental İyi Oluş Düzeylerinin Yordayıcıları Olarak Covid-19 Korkusu, Stresle Başa Çıkma ve Ailedeki Koruyucu Etkenler

## Fear of Covid-19, Coping With Stress and Family Protective Factors as Predictors of Mental Well-Being Levels of College Students During the Pandemic

Önder Baltacı, Emirhan Aktaş, Ömer Faruk Akbulut

### Yazar Bilgileri

**Önder Baltacı** 

Doç. Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, [baltacionder@gmail.com](mailto:baltacionder@gmail.com)

**Emirhan Aktaş** 

Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri, [emirhanaktas@bayburt.edu.tr](mailto:emirhanaktas@bayburt.edu.tr)

**Ömer Faruk Akbulut** 

Öğr. Gör., Afyonkarahisar Sağlık Bilimleri Üniversitesi, Rektörlük, [omerfaruk2540@gmail.com](mailto:omerfaruk2540@gmail.com)

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeylerinin yordayıcıları olarak Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu etkenleri incelemektir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan korelasyonel model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'deki iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 406'sı kadın (%75,3), 133'ü erkek (%24,7) olmak üzere toplam 539 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada, "Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği", "Covid-19 Korkusu Ölçeği", "Stresle Başa Çıkma Ölçeği", "Ailedeki Koruyucu Etkenler Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeyleri ile Covid-19 korkusu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamsız; stresle başa çıkma düzeyleri ve ailedeki koruyucu faktörler düzeyleri ile pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca stresle başa çıkma stratejileri ile ailedeki koruyucu etkenler değişkenlerinin birlikte mental iyi oluştaki toplam varyansın %41,6'sını açıkladığı görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazın ışığında tartışılmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Mental İyi Oluş  
Covid-19 Korkusu  
Stresle Başa Çıkma  
Ailedeki Koruyucu Faktörler

#### Keywords

Mental Well-Being  
Fear of Covid-19  
Coping with Stress  
Family Protective Factors

#### Makale Geçmişi

Geliş: 30.05.2021  
Düzeltilme: 08.12.2021  
Kabul: 28.12.2021

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine Covid-19 fear, coping with stress and protective factors in the family as predictors of mental well-being levels of university students during the pandemic period. Correlational research was used as research model, as the research was intended to reveal the relationships between four different variables. The study group consisted of 539 university students, 406 of whom are women (75.3%) and 133 of whom are men (24.7%), enrolled in two different state universities in Turkey in the spring semester of 2020-2021 academic year. In the study; "Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale", "The Fear of Covid-19 Scale", "Coping With Stress Scale", "Family Protective Factors Scale" and "Personal Information Form" were used. Pearson moments product correlation analysis and multiple linear regression analysis were performed in the analysis of the data. As a result of the study, significant positive relationships were found between the levels of mental well-being of university students during the pandemic period and the levels of fear of Covid-19, as well as levels of stress coping and levels of protective factors in the family. In addition, stress-coping strategies and protective factors variables in the family together accounted for 41,6% of the total variance in mental well-being. The results of the research were discussed in the light of the literature and various suggestions were made.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Baltacı, Ö., Aktaş, E. & Akbulut, Ö. F. (2022). Üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeylerinin yordayıcıları olarak Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu etkenler. *TEBD*, 20(1), 1-24. <https://doi.org/10.37217/tebd.945037>



## Giriş

2019 yılı ile birlikte ilk olarak Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan SAR-CoV-2'den kaynaklanan Covid-19 hastalığı 2020 yılı ile birlikte büyük bir yayılım göstererek dünyanın birçok bölgesinde hızlı bir şekilde görülmeye başlanmış ve Dünya Sağlık Örgütü tarafından küresel bir pandemi olarak kabul edilmiştir (World Health Organization, 2021). Türkiye'de ilk Covid-19 vakası 11 Mart 2020 tarihinde görülmüş ve bu tarihten sonra vakalar belirli dönemlerde ağırlıklı olmak üzere hızlı bir şekilde artmıştır. Yaklaşık bir yıllık süreçte Türkiye'de 2.624.019 kişi Covid-19 hastalığına yakalanmış ve 27.903 kişi bu hastalıktan dolayı yaşamını kaybetmiştir (T.C. Sağlık Bakanlığı, 2021). Bireylerin hastalığa yakalanmaktan korkmaları, hastalığa yakalandıklarında zorlu bir sürecin kendilerini beklediğine yönelik inançları ve çevresindeki kişileri bu hastalık yüzünden kaybetme endişeleri ruhsal durumları üzerinde hasarlar meydana getirmiştir (Stănculescu, 2021). Bunlara ek olarak bireylerin Covid-19'dan korunmak için sosyal etkileşimlerinde görülen azalmalar ve evde geçirilen sürenin artması bireylerin yaşadıkları bu stresi daha da artırabilmektedir. Covid-19'dan kaynaklı korku ve stres yaşama durumu bireylerin yaşamları açısından normal bir durum olmakla birlikte bu duygusal tepkilerin yoğun ve sık bir şekilde yaşanması bireylerin ruh sağlığı açısından bir sorun olarak ele alınabilmektedir (Mertens, Gerritsen, Duijndam, Salemink ve Engelhard, 2020). Bu durum bireylerin iyi oluşlarını olumsuz olarak etkileyebilmektedir.

Pozitif psikolojinin son yıllarda popüler olmasıyla birlikte sıklıkla çalışılan bir konu hâline gelen mental iyi oluş, öznel ve psikolojik iyi oluşu içerisine alan çatı bir kavramdır. Bu bağlamda mental iyi oluş; bireyin kendi yeteneklerinin farkında olması, yaşamında karşılaştığı zorlu ve stresli durumlarla etkin bir şekilde başa çıkabilmesi ve sahip olduğu özellikler ile topluma katkı sağlaması olarak tanımlanabilmektedir (Ryan ve Deci, 2001). Mental iyi oluş kendi içerisinde sahip olduğu farkındalık, öz-kabul, mutluluk, yaşam doyumu, pozitif ilişkiler ve potansiyeli gerçekleştirme gibi farklı özellikler açısından bireylerin psikolojik sağlıkları açısından koruyucu bir role sahip olduğu bilinmektedir (Keldal, 2015; Savi-Çakar, 2018; Telef, 2013). Ancak travmatik etkiye sahip olabilecek ölümler, savaşlar, afetler ve salgınlar gibi durumlar karşısında mental iyi oluşun bu bileşenleri olumsuz olarak etkilenebilmektedir (Carswell, Blackburn ve Barker, 2011; Philip ve Cherian, 2020). Covid-19 pandemisiyle birlikte bireylerin yaşamlarında görülen önemli değişiklikler bu süreçte mental iyi oluşu etkileyebilmektedir (Benke, Autenrieth, Asselmann ve Pané-Farré, 2020; Caffo, Scandroglio ve Asta, 2020). Pierce vd. (2020) tarafından İngiltere'de 17.452 katılımcı ile Covid-19 pandemisi öncesi ve sonrasında bireylerin psikolojik durumlarını karşılaştırabilmek için yapılan araştırmada; katılımcıların 2018-2019 yıllarında klinik olarak psikolojik sıkıntı yaşama oranları %18,9 iken Covid-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla birlikte Nisan 2020'de %27,3'e yükselmiştir. Yapılan başka bir araştırmada ise bireylerin Covid-19 pandemisi döneminde psikolojik sıkıntılar yaşama

durumlarının kadınlarda %71,6 erkeklerde ise %52,4 olduğu görülmüştür (Ruiz-Frutos vd., 2020). Benke vd. (2020) tarafından Almanya'da 4335 birey ile yürütülen bir araştırmada ise bireylerin Covid-19 ile birlikte yaşamlarında gerçekleşen değişikliklerin depresyon, kaygı ve psikolojik sıkıntılar ile ilişkili olduğu görülmüştür. Philip ve Cherian (2020) tarafından pandemi döneminde sağlık çalışanlarının psikolojik iyi oluşlarını inceleyen 21 farklı araştırmanın incelendiği bir araştırmada ise salgın sürecinde büyük risklerle karşı karşıya kalan sağlık çalışanlarının psikolojik olarak yıpranmalar yaşadıkları görülmüştür. Bu araştırmalar, dünya genelinde büyük hasarlara sebep olan Covid-19 pandemisinin bireylerin mental iyi oluşları açısından bir risk teşkil ettiğini göstermektedir. Çünkü bu süreçte psikolojik olarak sıkıntılar yaşamak bireylerin yaşam anlamlarının farkına varmalarını, diğer bireylerle nitelikli ilişkiler kurabilmelerini ve yaşamsal amaçlarını gerçekleştirebilmelerini engelleyebilmektedir (Cheng ve Furnham, 2003; Demerouti, Veldhuis, Coombes ve Hunter, 2019; Liu, Shono ve Kitamura, 2009). Bu durum beraberinde mental iyi oluşun olumsuz etkilenmesine yol açabilmektedir (Badahdah, Khamis ve Al Mahiyjari, 2020). Bu araştırmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerini yordayabilecek Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu faktörler gibi farklı psiko-sosyal değişkenler ele alınmıştır.

Bireyler yaşamlarında kendilerini tehdit edici ve rahatsız eden uyarıcılara karşı farklı tepkiler verebilmektedir. Bu tepkilerden birisi olan korku, bireylerin yaşamsal bir tehdit veya tehlike ile karşılaştıkları zaman verdikleri tepki olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2021). Bireylerin yaşamlarında çeşitli uyarıcılara karşı normal düzeyde verdikleri korku tepkisi yaşamlarını devam ettirebilmeleri açısından büyük önem taşımaktadır (Mertens vd., 2020). Çünkü korku duygusu içerisinde bireyin yaşamsal tehdit durumu ile karşılaştığında bu tehditten korunmak için önlemler almasını içeren davranışlar yer almaktadır (Gençöz, 1998). Bu bakımdan Covid-19 pandemisinin bireylerin yaşamları açısından yaşamsal bir tehdit oluşturduğu göz önüne alındığında, bireylerin Covid-19 korkusunu normal bir düzeyde yaşamaları bu hastalığa yakalanmaktan kaçınmak için önlemler almalarını gerektirmekte ve bu durum istenilen bir tepki olarak ele alınabilmektedir. Ancak bireylerin Covid-19'dan kaynaklanan yaşadıkları korkunun anormal ve yüksek bir şekilde yaşanması mental iyi oluşu olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Baltacı, Akbulut ve Yılmaz, 2021; Rodríguez-Hidalgo, Pantaleón, Dios ve Falla, 2020). Mahmud, Talukder ve Rahman (2020) tarafından yapılan bir araştırmada bireylerin Covid-19 korkusu düzeyleri ile depresyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca bireylerin bu dönemde yaşadıkları Covid-19 korkusunun kariyer kaygısını da olumsuz etkilediği görülmüştür. Türkiye'de yapılan bir araştırmada ise katılımcıların Covid-19 korkusu düzeyleri ile anksiyete, korku ve depresyon düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bakioğlu, Korkmaz ve Ercan, 2020). Yapılan bu araştırmalar sonucunda, Covid-19 pandemisinin bireyler üzerinde psikolojik yansımalar oluşturduğu

söylenbilir. Bu psikolojik etkiler, Covid-19'un beraberinde getirdiği duygusal durumları daha da ağırlaştırmakta ve bireylerin ruh sağlığı açısından büyük tehditler oluşturabilmektedir (Griffiths ve Mamun, 2020; Ladikli vd., 2020). Dolayısıyla pandemi döneminde bireylerin mental iyi oluş düzeylerini açıklayabilecek faktörlerden birisinin Covid-19 korkusu olduğu düşünülmektedir. Çünkü pandemiye karşı sağlıklı olmayan biçimde yaşanan korku düzeyinin artması bireyin psikolojik sorunlar yaşamasına ve beraberinde mental iyi oluşunun olumsuz etkilenmesine yol açabilecektir (Mertens vd., 2020).

Covid-19 pandemisi ile birlikte birçok ülke hastalığın yayılmasını önlemek için çeşitli önlemler almıştır. Bu önlemler ile birlikte bireylerin sosyal etkileşimlerinde azalmalar meydana gelmiş, mesleki ve eğitim yaşamlarında büyük değişiklikler oluşmuş ve bu değişiklikler bireylerin yaşamlarını önemli derecede etkilemiştir. Covid-19 pandemisinin ortaya çıkması ve bireylerin yaşamlarında görülen değişiklikler çeşitli duygusal tepkilerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu duygusal tepkilerden birisi olan stres ile bireyler farklı şekillerde başa çıkabilmektedirler (Arslan, Dilmaç ve Hamarta, 2009; Türküm, 2002). Stresle başa çıkma; bireylerin zorlu ve stresli durumlar ile karşı karşıya geldiklerinde yaşanan stres durumu karşısında rahatlamak için gösterdikleri çaba olarak tanımlanabilmektedir (Burger, 2019; Folkman ve Lazarus, 1988). Bireyler yaşamlarında karşılaştıkları stresli durumlar ile başa çıkabilmek için farklı stratejiler kullanmaktadır. Bu stratejiler temel olarak problem odaklı ve duygu odaklı olmak üzere 2 temel başlıkta incelenebilmektedir. Bu stratejilerden problem odaklı başa çıkma stratejisinde bireyler tehdit edici olayı ortadan kaldırmaya veya onun etkisini azaltmaya yönelik davranışlar gerçekleştirmesine ilişkin bir yaklaşımdır (Burger, 2019; Lazarus, 1991). Örneğin bireyin Covid-19 pandemisinden kaynaklı stresli durumla başa çıkabilmek için hijyen, sosyal mesafe, maske kurallarına uyması ve aşı olması gibi stresli bir durumun etkisini azaltmaya ilişkin davranışlar sergilemesi problem odaklı başa çıkma stratejisi içerisinde yer alan başa çıkma stratejileri olarak ele alınabilmektedir. Bir diğer başa çıkma stratejisi olan duygu odaklı başa çıkma stratejisinde ise bireyler kendileri için stres yaratan durumlarla aktif bir şekilde mücadele etmek yerine, bu uyarıcının etkisini azaltmak için uyarıcıyı inkâr etme, sorundan uzak durma ve yaşadığı olumsuz duyguları paylaşma gibi davranışlar ile kendisini gösteren bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir (Burger, 2019; Lazarus, 1991). Örneğin bireyin Covid-19 pandemisinden kaynaklanan stres durumu ile başa çıkabilmek için Covid-19 pandemisini inkâr etmesi ve bu durumu düşünmemesi duygu odaklı başa çıkma stratejisi içerisinde yer alabilmektedir. Yapılan araştırmalar, stresli durumlar ile başa çıkmada herhangi bir strateji kullanmanın, hiçbir strateji kullanmamaktan daha etkili olduğunu göstermektedir (Burger, 2019). Ancak bireylerin kullandıkları stresle başa çıkma stratejilerinin stresli durumlarla başa çıkmada kendi içerisinde farklı etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar, aktif ve problem odaklı başa çıkma stratejilerini

kullanan bireylerin sorunlarla daha sağlıklı ve başarılı bir şekilde başa çıkabildiklerini göstermektedir (Burger, 2019). Kaya, Genç, Kaya ve Pehlivan (2007) tarafından yapılan bir araştırmada, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin depresyon düzeyleri üzerinde stresle aktif başa çıkma stratejileri azaltıcı bir etkiye sahip iken pasif başa çıkma stratejilerinin artırıcı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bir başka araştırmada ise katılımcıların ruh sağlığını en güçlü şekilde yordayan stresle başa çıkma stratejisinin aktif başa çıkma stratejilerinden birisi olan çevreyle etkin temas yaklaşımı olduğu görülmüştür (Aydın, 2010). Orzechowska, Zajączkowska, Talarowska ve Gałeczki (2013) tarafından yapılan bir araştırmada ise kaçınma ve inkâr temelli stresle başa çıkma stratejileri kullanan bireylerin depresyon düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bireylerin Covid-19 pandemisi döneminde yaşadıkları stres karşısında gösterdikleri yaklaşım türleri bu dönemdeki mental iyi oluş durumlarını etkileyebilmektedir (Girma ve Ayalew, 2020; Linhares ve Enumo, 2020). Bu kapsamda araştırmada üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerinin yordayıcılarından birisinin stresle başa çıkma stratejilerinin olduğu düşünülmektedir.

Covid-19 pandemisiyle birlikte bireylerin kısıtlamalar sebebiyle daha fazla evde kalmaları beraberinde aile üyeleriyle birlikte geçirilen sürenin artmasına olanak sağlamıştır (Möhring vd., 2021). Bu süreçte aile üyeleriyle kurulan etkileşimler bazı aileler için koruyucu bir role sahip olabilmektedir. Özellikle aile üyeleri arasındaki ilişkilerin kuvvetli olduğu, aile üyelerinin paylaşma, sevgi ve aidiyet gibi özelliklere sahip olması bu zorlu süreçte aile üyelerinin ruhsal olarak iyi oluşlarını güçlü tutmalarında büyük bir öneme sahip olabilmektedir (Prime, Wade ve Browne, 2020). Bireylerin sahip oldukları güçlü aile ilişkileri ve bu ilişkilerden alınan yüksek doyum psiko-sosyal sağlık açısından koruyucu bir role sahip olabilmektedir (Avşaroğlu ve Akbulut, 2020; Gönen ve Purutçuoğlu, 2009; Gönül, Hatice ve Acar, 2018). Dolayısıyla pandemi döneminde ailedeki koruyucu faktörlerin güçlü olmasının bireylerin pandeminin beraberinde getirdiği stres faktörlerine karşı güçlü kalabilmelerine olanak sağlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, bireylerin Covid-19 pandemisi döneminde aile yapılarındaki koruyucu faktörlerin mental iyi oluş düzeylerini yordayan bir değişken olarak ele alınabileceği düşünülebilir.

Tüm bunlar değerlendirildiğinde bireylerin Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu faktör düzeylerinin mental iyi oluş düzeylerinin olası yordayıcılarının olabileceği söylenebilir. Pandemi döneminde bireylerin mental iyi oluşlarını etkileyebilecek faktörlerin belirlenmesi ve bu faktörlerin içerisinde bulunduğu önleme programlarının pandemi döneminde ve sonrasında yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü Covid-19 pandemisi bireylerin yalnızca fiziksel sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturmayıp psikolojik ve sosyal sağlığı da tehdit edebilmektedir (Baltacı vd., 2021). Bu kapsamda özellikle pandemi sonrasında öğrenciler, yaşlılar ve çocuklar gibi riskli gruplara yönelik koruyucu ruh sağlığı çalışmalarının yürütülmesi büyük önem

taşımaktadır. Ayrıca literatürde pandemi döneminde bireylerin psikolojik durumlarını inceleyen araştırmaların daha çok depresyon, kaygı ve stres gibi olumsuz ruh sağlığı belirtilerine odaklanması bu araştırmanın ise pozitif psikolojinin önemli kavramlarından birisi olan mental iyi oluşa odaklanması araştırmanın özgün yanlarından birisini oluşturmaktadır. Ayrıca ülkemizde üniversitelerin 16 Mart 2020'de eğitime ara vererek uzaktan eğitime geçtiği bilinmektedir. Bunun sonucunda yaklaşık 1 yıldır uzaktan eğitim ile eğitimlerine devam eden üniversite öğrencilerinin birçoğu yaşadıkları yeri ve ortamı değiştirmek durumunda kalmıştır. Bu durum öğrencilerin sosyal yaşantılarında gözle görülür değişikliklere yol açmıştır. Yükseköğretim Kurulu (2021), yayımlanmış olduğu açıklamada "küresel salgın döneminde öğrenci motivasyonu üzerinde de yoğunlaşmanın önemli olması hasebiyle rehberlik hizmetlerine ağırlık verilmesi" hususunda üniversitelere tavsiyede bulunmuştur. Dolayısıyla bu araştırmanın; pandemi döneminde eğitim, psikolojik ve sosyal anlamda önemli bir şekilde etkilenen üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilmesi yürütülecek önleyici ve koruyucu ruh sağlığı hizmetlerine katkı sunabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma stratejileri ve ailedeki koruyucu faktörlerin üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerini yordama durumu incelenmiştir. Araştırmada bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş, Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma stratejileri ve ailedeki koruyucu faktörler düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Üniversite öğrencilerinin Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma stratejileri ve ailedeki koruyucu faktörler düzeyleri pandemi döneminde mental iyi oluş düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

### **Yöntem**

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, etik bildirim, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

### **Araştırmanın Deseni**

Araştırmada, dört farklı değişken arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlandığından araştırma modeli olarak korelasyonel araştırma kullanılmıştır. Korelasyonel araştırma modeli, "iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan" araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018).

## Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'deki iki farklı devlet üniversitesinde öğrenim gören 406'sı kadın (%75,3), 133'ü erkek (%24,7) olmak üzere toplam 539 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 21,49'dur. Çalışma grubunun belirlenmesinde, uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının uygulanması için kolaylıkla ulaşılabilen bireylerin seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Balci, 2020; Büyüköztürk vd., 2018).

## Etik Bildirim

Araştırmanın tasarım, başlangıç, veri toplama, veri analizi ve raporlaştırma süreçlerinde Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından belirlenen bilimsel araştırma etik standartları gözden geçirilmiş ve süreç içerisinde bu etik standartlara uyulmuştur. Ayrıca Bayburt Üniversitesi Etik Kurulundan gerekli izinler alınmıştır.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada, üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerini belirlemek için "Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği", Covid-19 korkusu düzeylerini belirlemek için "Covid-19 Korkusu Ölçeği", stresle başa çıkma stratejilerini belirlemek için "Stresle Başa Çıkma Ölçeği", ailedeki koruyucu faktörler düzeylerini belirlemek için "Ailedeki Koruyucu Etkenler Ölçeği" ve cinsiyet ile yaşlarını belirlemek için "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda detaylı olarak verilmiştir.

### *Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği:*

Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçeye uyarlaması Keldal (2015) tarafından 16-70 yaşları arasında 371 katılımcının katıldığı bir araştırma ile yapılmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin dilsel eş değeri tekrar çeviri yöntemi ile sağlanmıştır. Ölçeğin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre tek faktörlü bir yapısı olduğu ifade edilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında sırasıyla .94, .93, .96, .96, .95 (NFI, RFI, IFI, CFU, NNFI) değerlerini aldığı görülmektedir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .55 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach's Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .92 olarak bulunmuştur. Bu araştırmadaki çalışma grubunun sonuçları çerçevesinde ise ölçme aracının Cronbach's Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur.

### *Covid-19 Korkusu Ölçeği:*

Covid-19 Korkusu Ölçeği'nin Türkçeye uyarlama çalışması Satıcı, Göçet-Tekin, Deniz ve Satıcı (2020) tarafından 18-64 yaş aralığındaki 1304 katılımcı ile yapılmıştır. Ölçek 7 maddeden oluşmakla birlikte tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçek maddelerinin .48

ile .72 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizi sonuçlarına bakıldığında Cronbach's Alfa iç tutarlılık katsayısı .85, McDonald's Omega değeri .85, Guttman's Lambda değeri .84, CR değeri .84 olarak bulunmuştur. Bu bilgiler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadaki çalışma grubunun sonuçları çerçevesinde ise ölçme aracının Cronbach's Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .87 olarak bulunmuştur.

#### ***Stresle Başa Çıkma Ölçeği:***

Stresle Başa Çıkma Ölçeği, Türküm (2002) tarafından 498 üniversite öğrencisinden veri toplanarak geliştirilmiştir. Ölçek 23 madde, 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Stresle Başa Çıkma Ölçeği'nin toplam varyansın %41,7'sini açıklayan üç faktörü bulunmaktadır. Ölçek bütünü için iç tutarlılık katsayısı .78, alt ölçekler için ise .85, .80 ve .65'dir. Alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonlarının .61, .48 ve .34 olduğu ve on hafta sonra test tekrar yöntemi ile yapılan analizde korelasyon katsayısının .85 olduğu görülmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliliği umutsuzluk, problem çözme, denetim odağı ve stresle başa çıkma tarzlarını ölçen araçlar kullanılarak test edilmiştir. Bu bilgiler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir. Bu araştırmadaki çalışma grubunun sonuçları çerçevesinde ise ölçme aracının Cronbach's Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .81 olarak bulunmuştur.

#### ***Ailedeki Koruyucu Etkenler Ölçeği:***

Ailedeki Koruyucu Etkenler Ölçeği, Gardner, Huber, Steiner, Vazquez ve Savage (2008) tarafından geliştirilmiş, Gökler-Danışman ve Köksal (2011) tarafından 18-76 yaş arasındaki 386 katılımcının katıldığı bir araştırma ile Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 16 madde, 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında ölçüt geçerliliğini sınamak amacıyla Aile Yapısını Değerlendirme Aracı kullanılmıştır. Ölçeğin açıklanan toplam varyansın %58,48'ini açıkladığı görülmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .85, iki yarım güvenilirliği .70, tekrar-test güvenilirliği .42 olarak bulunmuştur. Bu bilgiler, ölçeğin güçlü psikometrik özellikler taşıdığını ve ülkemizdeki ailelerle yapılacak olan çalışmalarda, aile içi koruyucu etkenleri ölçmek açısından uygun bir araç olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırmadaki çalışma grubunun sonuçları çerçevesinde ise ölçme aracının Cronbach's Alfa iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .85 olarak bulunmuştur.

#### **Verilerin Toplanması**

Veri toplama sürecinde öncelikli olarak hem ölçekleri kullanmak hem de araştırmayı gerçekleştirmek için gerekli izinler alınmıştır. Üniversite öğrencilerine araştırmanın amacı ve ölçme araçları ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayalı olduğu bildirilmiş ve katılmak istemeyen kişiler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Daha sonrasında araştırmaya katılmayı kabul eden üniversite öğrencilerine araştırmanın çevrim içi bağlantısı yönlendirilmiştir. Araştırmada veriler tek oturumda toplanmış ve bir öğrencinin ölçme aracını doldurması yaklaşık 10 dakika

sürmüştür. Veriler toplandıktan sonra kendi doldurduğu ölçeğin sonuçlarını öğrenmek isteyen kişilere isterlerse sonuçlarının kendileri ile paylaşılabilceği hatırlatılmıştır. Bu kapsamda bu kişilerle araştırmanın sonunda iletişim kurulmuştur.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizine başlanmadan önce ölçme araçlarından alınan puanların normallik testi yapılmış, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmıştır. Araştırmadaki tüm sürekli değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerleri -1,96 ile +1,96 arasında yer almaktadır. Değişkenlerin basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,96 ile +1,96 arasında değer alması değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini ifade etmektedir (Can, 2019; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018). Verilerin analizinde araştırmanın sürekli değişkenleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordama gücünü belirlemek amacıyla Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi yapılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, araştırmanın genel ve alt amaçları doğrultusunda yapılan analizler sonucu ortaya çıkan sonuçlar yer almaktadır. Bu bağlamda ilk olarak üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeyleri ile Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma stratejileri ve ailedeki koruyucu etken düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Tablo 1’de analiz sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Tablo 1.** Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Döneminde Mental İyi Oluş, Covid-19 Korkusu, Stresle Başa Çıkma Stratejileri ve Ailedeki Koruyucu Etkenler Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

Değişken	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)
(1) MİO	1	.021	.536**	.344**	.565**	.225**	.539**	.546**	.238**	.373**
(2) COV		1	.136**	.173**	.081	.032	-.011	.044	-.067	-.027
(3) SBÇ			1	.687**	.763**	.633**	.389**	.392**	.229**	.199**
(4) KAÇ				1	.412**	.037	.252**	.255**	.119**	.169**
(5) PO					1	.225**	.400**	.445**	.190**	.165**
(6) SDÇ						1	.171**	.134**	.167**	.084
(7) AKE							1	.877**	.711**	.584**
(8) UYD								1	.405**	.361**
(9) SD									1	.171**
(10) SKA										1

\*p < .05 \*\*p < .01; MİO: Mental İyi Oluş; COV: Covid-19 Korkusu; SBÇ: Stresle Başa Çıkma; KAÇ: Kaçınmacı Başa Çıkma; PO: Problem Odaklı Başa Çıkma; SDÇ: Sosyal Destek Odaklı Başa Çıkma; AKE: Ailedeki Koruyucu Etkenler; UYD: Uyuma Yönelik Değerlendirme ve Telafi Edici Yaşantılar; SD: Sosyal Destek; SKA: Stres Kaynaklarının Azlığı

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeyleri ile Covid-19 korkusu düzeyleri arasında pozitif yönde çok zayıf düzeyde anlamsız ( $r = .021$ ;  $p > .05$ ); stresle başa çıkma düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r = .536$ ;  $p < .01$ ); kaçınmacı başa çıkma düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı



( $r = .344$ ;  $p < .01$ ); problem odaklı başa çıkma düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r = .565$ ;  $p < .01$ ); sosyal destek odaklı başa çıkma düzeyleri arasında çok düşük düzeyde anlamlı ( $r = .225$ ;  $p < .01$ ); ailedeki koruyucu etken düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r = .539$ ;  $p < .01$ ); uyuma yönelik değerlendirme ve telafi edici yaşantılar düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ( $r = .546$ ;  $p < .01$ ); sosyal destek düzeyleri arasında pozitif yönde çok düşük düzeyde anlamlı ( $r = .238$ ;  $p < .01$ ) ve stres kaynaklarının azlığı düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ( $r = .373$ ;  $p < .01$ ) bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu etken düzeyleri arttıkça pandemi döneminde mental iyi oluş düzeylerinin de arttığı söylenebilir.

Üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeyleri ile Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu etkenler düzeyleri arasındaki ilişkinin sonuçlarından yola çıkarak çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Buna göre pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerin yordayıcıları olarak stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu etkenler faktörleri analize dâhil edilmiştir. Araştırma planlanırken bağımsız değişkenlerinden birisinin Covid-19 korkusu olabileceği düşünülmüştür. Ancak yapılan korelasyon analizinde mental iyi oluş ile Covid-19 korkusu düzeyleri arasında anlamlı olmayan çok düşük düzeyde bir ilişkinin bulunmasından dolayı bu değişken çoklu doğrusal regresyon analizine dâhil edilmemiştir. Ayrıca çoklu doğrusal regresyon analizi yapılırken stresle başa çıkma değişkeninin alt boyutları analize ayrı ayrı dâhil edilerek tek başlarına ailedeki koruyucu faktörler değişkeni ile birlikte üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerini ne düzeyde yordadığı belirlenmek istenmiştir. Buna ek olarak en sonunda stresle başa çıkma stratejileri ile birlikte ailedeki koruyucu etkenler değişkeni ile mental iyi oluşu açıklama durumu ele alınmıştır. Tablo 2’de yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 2.** Üniversite Öğrencilerinin Pandemi Döneminde Mental İyi Oluş Düzeylerinin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SHβ</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Sabit	.730	.192		3,792	.000		
Ailedeki Koruyucu Etkenler	.606	.046	.483	13,289	.000	.539	.498
Kaçınmacı Başa Çıkma	.240	.039	.223	6,136	.000	.344	.256
	R=.581	R <sup>2</sup> =.337		F <sub>(2-536)</sub> =136,256		p=.000	
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SHβ</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Sabit	.155	.183		.845	.398		
Ailedeki Koruyucu Etkenler	.468	.044	.373	10,521	.000	.539	.414
Problem Odaklı Başa Çıkma	.482	.041	.415	11,727	.000	.565	.452
	R=.660	R <sup>2</sup> =.435		F <sub>(2-536)</sub> =206,641		p=.000	
<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SHβ</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Sabit	1,002	.190		5,281	.000		
Ailedeki Koruyucu Etkenler	.647	.046	.515	14,142	.000	.539	.521
Sosyal Destek Başa Çıkma	.121	.032	.137	3,763	.000	.225	.160
	R=.556	R <sup>2</sup> =.309		F <sub>(2-536)</sub> =119,703		p=.000	

<i>Değişken</i>	<i>B</i>	<i>SHβ</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Sabit	-.094	.205		-.460	.646		
Ailedeki Koruyucu Etkenler	.489	.045	.389	10,866	.000	.539	.425
Stresle Başa Çıkma	.575	.054	.384	10,713	.000	.536	.420
R=.645	R <sup>2</sup> =.416		F <sub>(2-536)</sub> =190,612			p=.000	

Üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeyleri üzerinde etkisi olduğu düşünülen stresle başa çıkma stratejileri ve ailedeki koruyucu etkenler değişkenlerinin mental iyi oluşu ne şekilde yordadığını belirlemek için yapılan Çoklu Doğrusal Regresyon analizi sonucunda stresle başa çıkma stratejileri ile ailedeki koruyucu etkenler değişkenlerinin birlikte mental iyi oluştaki toplam varyansın %41,6'sını açıkladığı görülmüştür. Ayrıca stresle başa çıkma stratejilerinin ayrı ayrı ailedeki koruyucu etkenler ile birlikte mental iyi oluşu açıklama durumu incelendiğinde ise kaçınmacı başa çıkma stratejileri ile ailedeki koruyucu faktörler değişkenleri birlikte mental iyi oluştaki toplam varyansın %33,7'sini; problem odaklı başa çıkma stratejileri ile ailedeki koruyucu faktörler değişkenleri birlikte mental iyi oluştaki toplam varyansın %43,5'ini ve sosyal destek odaklı başa çıkma stratejileri ile ailedeki koruyucu faktörler değişkenleri birlikte mental iyi oluştaki toplam varyansın %30,9'unu açıkladığı görülmüştür. Üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeylerini açıklayan değişkenlerin önem sırasına bakıldığında ailedeki koruyucu etkenler değişkeninin ( $\beta = .389$ ) stresle başa çıkma stratejileri değişkeninden ( $\beta = .384$ ) daha önemli bir açıklama gücüne sahip olduğu görülmüştür.

### Tartışma

Bu araştırmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerinin yordayıcıları olarak Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma stratejileri ve ailedeki koruyucu faktörler incelenmiştir. Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılmıştır. Daha sonrasında araştırmanın sonuçları ve sınırlılıkları çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Covid-19 pandemisinin Çin'de ortaya çıkmasıyla birlikte bireyler üzerinde psikolojik olarak çeşitli etkiler yaratmaya başlamıştır (Brooks vd., 2020; Lades, Laffan, Daly ve Delaney, 2020). Özellikle üniversite öğrencileri yaşamlarında küresel bir pandemi ile karşı karşıya kalmadıkları için bu belirsizlik durumunda kaygı ve korku gibi psikolojik tepkileri daha fazla yaşamışlardır (Pan, 2020). Yaşanan bu duygular bireylerin yaşamsal olarak ayakta kalabilmeleri açısından doğal bir tepki olarak karşımıza çıkmaktadır (Mertens vd., 2020). Ancak bu duyguların psikiyatrik boyutlarda yaşanması salgının beraberinde getirdiği psikolojik etkileri derinleştirebilmekte ve bunun sonunca bireylerin mental iyi oluşları üzerinde olumsuz etkiler oluşturabilmektedir (Griffiths ve Mamun, 2020; Mahmud vd., 2020; Rodríguez-Hidalgo vd., 2020). Araştırmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerini yordayabilecek psiko-sosyal faktörlerden birisinin Covid-19 korkusu olabileceği varsayıldı. Ancak araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeyleri

ile Covid-19 korkusu düzeyleri arasında anlamsız bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuç, araştırmanın gerçekleştirildiği zaman dilimi ile çerçevesinde ele alındığında açıklanabilir. Çünkü bu araştırma salgının ortaya çıkışından yaklaşık 1 yıl sonra gerçekleştirilmiştir. Bireyler yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları farklı durumlar karşısında ilk olarak çeşitli duygusal tepkiler verebilmekte ancak birçok sağlıklı birey bu yeni yaşamsal olaylara uyum sağlayabilmektedir (Chen ve Bonanno, 2020). Dolayısıyla araştırmanın pandeminin ortaya çıkışından uzun bir süre sonra gerçekleştirilmesi bazı üniversite öğrencilerinin Covid-19 korkusu düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu durum beraberinde mental iyi oluş düzeyi ile Covid-19 korkusu düzeyi arasında anlamlı olmayan bir ilişkinin çıkmasına yol açabilmektedir. Literatürde pandeminin Türkiye’de ilk olarak ortaya çıktığı aylarda gerçekleştirilen bir araştırmada, yetişkinlerin Covid-19 korkusu düzeyleri ile yaşam doyumu ve iyi oluş düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Özmen, Özkan, Özer ve Yanardağ, 2021). Benzer şekilde ülkemizde salgının ilk zamanlarında Satıcı vd. (2020) tarafından yapılan bir araştırmada ise Covid-19 korkusunun yaşam doyumu üzerinde doğrudan anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar salgının ilk aylarında yapılan araştırmalarda Covid-19 korkusunun bireylerin mental iyi oluşlarını açıklamada önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Ancak bu araştırmadaki sonuç, salgının ortaya çıkışından uzun bir süre sonra Covid-19 korkusunun mental iyi oluşla ilişkisinin anlamlı olmaması bir uyumsal süreç ile açıklanabilir.

Pandemi ile beraber bireyler çeşitli psikolojik durumlar ile karşı karşıya kalmışlardır. Birçok birey bu süreçte üzüntü, kaygı, korku ve umutsuzluk gibi olumsuz duygular yaşamışlardır (Han vd., 2021). Özellikle sosyal etkileşimlerin önemli oranda azalması, geleceğe yönelik belirsizlik durumları ve pandemi ile ilgili medya içeriklerine maruz kalma bireylerin stres mekanizmalarını arttırmaktadır (Al Zubayer vd., 2020; Rettie ve Daniels, 2020). Bu süreçte bireylerin stresle başa çıkma biçimleri psikolojik durumlarını doğrudan etkileyebilmektedir (Girma ve Ayalew, 2020; Linhares ve Enumo, 2020). Araştırmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeyleri ile stresle başa çıkma düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeyleri stresle başa çıkma stratejilerinden problem odaklı başa çıkma düzeyleri ile arasında .55 düzeyinde, kaçınmacı başa çıkma düzeyleri ile .34 düzeyinde ve sosyal destek başa çıkma düzeyleri ile .22 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bireylerin yaşamlarında karşı karşıya kaldıkları stresli durumlar karşısında herhangi bir başa çıkma mekanizması kullanmaları hiç kullanmamaya göre daha etkilidir (Burger, 2019). Ancak literatürde yapılan farklı araştırmalarda bazı başa çıkma stratejilerinin diğerlerine göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Araştırmada, problem odaklı başa çıkma stratejilerinin mental iyi oluş ile daha yüksek düzeyde bir ilişkiye sahip olduğunu göstermektedir. Aktif veya problem odaklı başa çıkma stratejileri kullanmanın sorunlarla daha sağlıklı bir şekilde başa çıkmayı kolaylaştırdığı bilinmektedir

(Burger, 2019). Literatürde yapılan farklı araştırmalarda aktif veya problem odaklı başa çıkma stratejileri kullanan bireylerin depresyon ve kaygı gibi olumsuz ruh sağlığı belirtilerini azaltmada daha etkili olduğu görülmektedir (Aydın, 2010; Kaya vd., 2007; Konaszewski, Niesiołędzka ve Surzykiewicz, 2021). Ayrıca aktif veya problem odaklı başa çıkma stratejilerinin bireylerin mental iyi oluşları açısından koruyucu bir role sahip olduğunu gösteren farklı araştırmalar mevcuttur (Çelenk ve Peker, 2020; MacCann, Lipnevich, Burrus ve Roberts, 2012; Yiğit, 2012). Dolayısıyla bizim araştırmamızda elde edilen sonuçlar literatür ile uyumluluk göstermektedir. Çünkü üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde stresli durumlara aktif veya problem odaklı başa çıkma stratejilerini kullanarak yaklaşımları beraberinde bu süreçte kendilerini fiziksel ve psikolojik olarak korumaya yönelik önlemler almalarını gerektirmektedir. Örneğin, problem odaklı başa çıkma stratejisi kullanan bir birey pandemi döneminde stresle başa çıkmak için maske-mesafe-hijyen kurallarına uymakta, kendini psikolojik olarak korumak için sosyal destek mekanizmalarını güçlü tutmakta veya interneti rahatlamak için kontrollü bir şekilde kullanabilmektedir. Dolayısıyla böyle bir yaklaşım içerisinde olan bireyler pandemi döneminde mental iyi oluş durumları olumlu olarak etkilenebilmektedir. Araştırmada, kaçınmacı ve sosyal destek başa çıkma stratejileri düzeyi ile mental iyi oluş düzeyi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu başa çıkma mekanizmalarından kaçınmacı başa çıkma stratejisinde bireyler karşı karşıya kaldıkları stresli durumlardan uzak durarak veya inkâr ederek kendilerini rahatlatabilmektedir (Lazarus, 1991). Bu başa çıkma stratejisi aktif veya problem odaklı başa çıkma stratejileri kadar etkili olmamakla birlikte kısa vadede etkili olabilmektedir (Burger, 2019; Leandro ve Castillo, 2010; Orzechowska vd., 2013). Araştırmanın bu boyutundan elde edilen bulgular pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin kullandıkları farklı stresle başa çıkma stratejilerinin mental iyi oluş düzeyleri arasında olumlu bir etkiye sahip iken stresle başa çıkma stratejileri kendi içerisinde farklı düzeyde etkilere sahip olduğunu göstermektedir.

Covid-19 pandemisinin ortaya çıkışıyla birlikte iş kaybı, ekonomik problemler, sosyal izolasyon ve akademik problemler gibi çeşitli sosyal yıkımların ortaya çıktığı bilinmektedir (Prime vd., 2020). Yaşanan bu sosyal yıkımlar beraberinde aile yapısını etkilemiş ve aile üyelerinin bir bütün olarak psikolojik durumları üzerinde çeşitli etkiler oluşturmuştur (Lebow, 2020; Ones, 2020; Wong, Lam, Lai, Wang ve Ho, 2021). Bu süreçte aile üyelerinin sahip oldukları sosyal destek, uyum ve stres kaynakları ile etkili başa çıkma gibi koruyucu faktörler pandeminin psikolojik etkilerinden korunabilmelerine olanak sağlayabilmektedir. Dolayısıyla bu durum pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş durumlarını etkileyebilmektedir. Ailedeki koruyucu faktörlerin güçlü olduğu bir aile ortamındaki bireyler pandemi döneminin beraberinde getirdiği psikolojik yansımalarından korunabilmekte ve mental iyi oluş durumları olumlu olarak etkilenebilmektedir. Bu

araştırmada, ailedeki koruyucu faktörlerin aile üyelerinin ruhsal durumları açısından sahip olduğu iyileştirici gücüne ilişkin kuramsal yapı desteklenmiştir. Araştırmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeyleri ile ailedeki koruyucu faktörler düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Araştırmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerinin yordayıcıları olarak Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu faktörler düzeyleri olabileceği varsayılmıştı. Yapılan korelasyon analizi sonucunda mental iyi oluş ile Covid-19 korkusu düzeyleri arasında anlamlı olmayan çok düşük düzeyde bir ilişkinin bulunması sonucunda çoklu doğrusal regresyon analizine bağımsız değişkenler olarak stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu faktörler değişkenleri dahil edilmiştir. Regresyon analizi sonucunda pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerindeki toplam varyansın %41,6'sını stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu faktörler düzeylerinin açıkladığı görülmüştür. Bireylerin stresli durumlarla karşı karşıya kaldıklarında herhangi bir başa çıkma mekanizması kullanmalarının (Burger, 2019) ve aile içerisindeki sevgi, paylaşım, sosyal destek ve dayanışma gibi koruyucu faktörlerin bireylerin ruh sağlıkları açısından koruyucu bir role sahip olduğu (Prime vd., 2020) göz önüne alındığında bu iki faktörün mental iyi oluşu önemli bir oranda açıklamasının beklenilir bir sonuç olduğu söylenebilir. Ayrıca regresyon analizinde stresle başa çıkma stratejileri alt boyutları ile ayrı ayrı regresyon analizine tabi tutulmuştur. Problem odaklı başa çıkma stratejisi ile ailedeki koruyucu faktörler değişkenleri birlikte mental iyi oluştaki toplam varyansın %43,5'ini, kaçınmacı başa çıkma stratejisi ile ailedeki koruyucu faktörler değişkenleri birlikte mental iyi oluştaki toplam varyansın %33,7'sini ve sosyal destek stratejisi ile ailedeki koruyucu faktörler değişkenleri birlikte mental iyi oluştaki toplam varyansın %30,9'unu açıklamaktadır. Bu sonuçlar, alanyazındaki çalışmalar ile uyum göstermektedir. Bireylerin stresli durumlar karşısında aktif veya problem odaklı başa çıkma stratejileri kullanmalarının kaçınmacı başa çıkma stratejisi kullanmalarına göre daha etkili olduğu bilinmektedir (Konaszewski vd., 2021; Leandro ve Castillo, 2010; MacCann vd., 2012). Araştırmada, üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerini açıklamada problem odaklı başa çıkma stratejisinin diğer stratejileri göre daha etkili olduğu görülmüştür.

### Sonuç

Bu araştırmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerini yordayabilecek çeşitli psiko-sosyal faktörlere odaklanılmıştır. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri ve ailelerindeki koruyucu faktörlerin mental iyi oluşlarını açıklamada önemli bir yere sahip olduğu görülmüştür. Özellikle son yıllarda aile temelli psikolojik danışma uygulamalarının yoğunlaşması ve birçok kurum veya kuruluşun aile üyelerinin iyi oluşlarını arttırmaya yönelik planlamalar içerisinde olması bu araştırma bulgularının literatüre ve sahaya dönük

çalışmalar açısından katkı sağlayabileceği düşünülmektedir (Gladding, 2020; Özkan ve Kılıç, 2013). Ayrıca bu araştırmada, stresle başa çıkma stratejilerinin kendi içerisinde üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeyleri açısından farklı etkilere sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla araştırma bulgularının pandemi döneminde yaşanan stresli durumlar karşısında daha etkili başa çıkma mekanizmalarının göz önüne alınarak yürütülecek psiko-eğitim çalışmalarına destek olabilmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Araştırmanın başlangıcında varsayılan aksine Covid-19 korkusu üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeyleri üzerinde herhangi bir açıklayıcı role sahip olmadığı görülmüştür. Bu araştırmanın pandeminin ilk ortaya çıkışından yaklaşık bir yıl sonra gerçekleştirilmesi Covid-19'a karşı geliştirilen korkuya ilişkin bir uyum sürecinin yaşandığını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bu bulgunun literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

### Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerini yordayabilecek bazı psiko-sosyal faktörlere odaklanmıştır. Araştırmanın sonuçları, Türkiye'deki iki farklı yükseköğretim kurumunun farklı bölümlerinde öğrenim gören 539 üniversite öğrencisi ile sınırlıdır. Buna ek olarak araştırmadan elde edilen sonuçlar, üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş, Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma ve ailedeki koruyucu faktörler düzeylerini ölçmek için kullanılan ölçme araçlarının ölçtüğü nitelikler ile sınırlılık göstermektedir. Ayrıca bu araştırmada korelasyon analizi ve regresyon analizleri yapılarak araştırma öncesinde belirlenen amaçlara ulaşılmak istenmiştir. Korelasyon ve regresyon analizlerinin yapısal eşitlik modellemelerine göre sınırlı yönleri düşünüldüğünde bu araştırmanın analiz yöntemleri açısından sınırlılık gösterdiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ve sınırlılıklar çerçevesinde çeşitli önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeylerini yordayabilecek psiko-sosyal faktörlerden Covid-19 korkusu, stresle başa çıkma stratejileri ve ailedeki koruyucu faktörler değişkenlerine odaklanılmıştır. Ancak üniversite öğrencilerinin pandemi döneminde mental iyi oluş düzeylerini açıklayabilecek farklı psiko-sosyal faktörler bulunabilmektedir. Dolayısıyla yapılacak farklı araştırmalar ile farklı psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesinin literatüre ve alan çalışanlarına katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.
2. Araştırma, Türkiye'deki iki farklı yükseköğretim kurumundaki üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Yapılacak farklı araştırmalar ile daha farklı çalışma grupları (sağlık çalışanları, öğretmenler, ruh sağlığı çalışanları vb.) ile çalışmalar yürütülebilir.

3. Bu araştırma nicel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilerek araştırmanın amacı çerçevesinde korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Yapılacak yapısal eşitlik modellemesi çalışmaları ile bu iki analiz yönteminin sınırlı yönlerinin ortadan kaldırılabileceği söylenebilir. Ayrıca nitel veya karma desene yürütülecek araştırmaların pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş durumlarını açıklamada daha derin ve detaylı bilgiler sunabileceği düşünülmektedir.
4. Araştırmada, üniversite öğrencilerinin mental iyi oluş düzeyleri ile Covid-19 korkusu düzeyleri arasında anlamlı olmayan çok düşük bir ilişki bulunması araştırmaya katılan bazı üniversite öğrencilerinin Covid-19'a karşı korku tepkilerinin bir uyum süreci ile azaldığı şeklinde yorumlanmıştır. Ancak yapılacak farklı çalışmalarda, özellikle nitel araştırmalarla, üniversite öğrencilerinin Covid-19'a karşı korku duygularının incelenmesinin literatüre katkı sağlayabileceği söylenebilir.
5. Araştırmada, pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejileri ve ailedeki koruyucu faktörler değişkenlerinin mental iyi oluş düzeylerini önemli oranda açıkladığı görülmüştür. Ayrıca stresle başa çıkma stratejilerinin kendi içerisinde mental iyi oluş üzerinde farklı etkilere sahip olduğu görülmüştür. Dolayısıyla pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin ruh sağlığı açısından üniversitelerin psikolojik danışma ve rehberlik merkezleri tarafından yürütülecek çalışmalarda aktif veya problem odaklı başa çıkma stratejileri ile ailedeki koruyucu faktörlerin vurgulanmasının mental iyi oluş açısından etkili olabileceği söylenebilir.

#### Kaynaklar

- Al Zubayer, A., Rahman, M. E., Islam, M. B., Babu, S. Z. D., Rahman, Q. M., Bhuiyan, M. R. A. M., ... & Habib, R. B. (2020). Psychological states of Bangladeshi people four months after the COVID-19 pandemic: An online survey. *Heliyon*, 6(9), e05057. doi: [10.1016/j.heliyon.2020.e05057](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05057)
- Arslan, C., Dilmaç, B. & Hamarta, E. (2009). Coping with stress and trait anxiety in terms of locus of control: A study with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(6), 791–800. doi: [10.2224/sbp.2009.37.6.791](https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.6.791)
- Avşaroğlu, S. & Akbulut, Ö. F. (2020). Sağlıklı aile yapısı açısından bir risk faktörü: İnternet bağımlılığı. *International Social Sciences Studies Journal*, 6(65), 2879–2902. doi: [10.26449/sssj.2456](https://doi.org/10.26449/sssj.2456)
- Aydın, K. B. (2010). Strategies for coping with stress as predictors of mental health. *Journal of Human Sciences*, 7(1), 534–548. <https://j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/1037/496> sayfasından erişilmiştir.

- Badahdah, A. M., Khamis, F. & Al Mahyijari, N. (2020). The psychological well-being of physicians during COVID-19 outbreak in Oman. *Psychiatry Research*, 289, 113053. doi: [10.1016%2Fj.psychres.2020.113053](https://doi.org/10.1016%2Fj.psychres.2020.113053)
- Bakioğlu, F., Korkmaz, O. & Ercan, H. (2020). Fear of COVID-19 and positivity: Mediating role of intolerance of uncertainty, depression, anxiety, and stress. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–14. doi: [10.1007/s11469-020-00331-y](https://doi.org/10.1007/s11469-020-00331-y)
- Balcı, A. (2020). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. & Yılmaz, E. (2021). Problemlı internet kullanımında güncel bir risk faktörü: COVID-19 pandemisi. *Humanistic Perspective*, 3(1), 97–121. doi: [10.47793/hp.872503](https://doi.org/10.47793/hp.872503)
- Benke, C., Autenrieth, L. K., Asselmann, E. & Pané-Farré, C. A. (2020). Lockdown, quarantine measures, and social distancing: Associations with depression, anxiety and distress at the beginning of the COVID-19 pandemic among adults from Germany. *Psychiatry Research*, 293, 113462. doi: [10.1016/j.psychres.2020.113462](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113462)
- Brooks, S. K., Webster, R. K., Smith, L. E., Woodland, L., Wessely, S., Greenberg, N. & Rubin, G. J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, 395, 912–920. doi: [10.1016/S0140-6736\(20\)30460-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30460-8)
- Burger, J. M. (2019). *Personality*. Boston: Cengage Learning.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Caffo, E., Scandroglio, F. & Asta, L. (2020). Debate: COVID-19 and psychological well-being of children and adolescents in Italy. *Child and Adolescent Mental Health*, 25(3), 167–168. doi: [10.1111/camh.12405](https://doi.org/10.1111/camh.12405)
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem.
- Carswell, K., Blackburn, P. & Barker, C. (2011). The relationship between trauma, post-migration problems and the psychological well-being of refugees and asylum seekers. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(2), 107–119. doi: [10.1177/0020764009105699](https://doi.org/10.1177/0020764009105699)
- Chen, S. & Bonanno, G. A. (2020). Psychological adjustment during the global outbreak of COVID-19: A resilience perspective. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 12(1), 51–54. doi: [10.1037/tra0000685](https://doi.org/10.1037/tra0000685)
- Cheng, H. & Furnham, A. (2003). Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression. *Personality and Individual Differences*, 34(6), 921-942. doi: [10.1016/S0191-8869\(02\)00078-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00078-8)



- Çelenk, B. & Peker, A. (2020). Ergenlerde benlik saygısının, stresle başa çıkma tarzları ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkideki aracılık rolü. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi (ASEAD)*, 7(4), 147–162. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1077640> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem.
- Demerouti, E., Veldhuis, W., Coombes, C. & Hunter, R. (2019). Burnout among pilots: psychosocial factors related to happiness and performance at simulator training. *Ergonomics*, 62(2), 233–245. doi: [10.1080/00140139.2018.1464667](https://doi.org/10.1080/00140139.2018.1464667)
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1988). Coping as a mediator of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(3), 466–475. doi: [10.1037/0022-3514.54.3.466](https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.3.466)
- Gardner, D. L., Huber, C. H., Steiner, R., Vazquez, L. A. & Savage, T. A. (2008). The development and validation of the inventory for family protective factors: A brief assessment for family counseling. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 16(2), 107–117. doi: [10.1177/1066480708314259](https://doi.org/10.1177/1066480708314259)
- Gençöz, T. (1998). Korku: Sebepleri, sonuçları başatma yolları. *Kriz Dergisi*, 6(2), 9–16. doi: [10.1501/Kriz\\_0000000068](https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000068)
- Girma, A. & Ayalew, E. (2020). Covid-19 related stress and coping strategies among adults with chronic disease in Southwest Ethiopia. *MedRxiv*, 17, 1551-1561. doi: [10.1101/2020.08.14.20174318](https://doi.org/10.1101/2020.08.14.20174318)
- Gladding, S. T. (2020). *Aile terapisi: Tarihi, kuram ve uygulamaları* (İ. Keklik & İ. Yıldırım, Çev.). Ankara: Türk PDR Derneği Yayınları.
- Gökler-Danışman, I. & Köksal, S. (2011). Ailedeki koruyucu etkenler ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikoloji Yazıları*, 14(28), 39–46. <https://antalya.psikolog.org.tr/tr/yayinlar/dergiler/1031828/tpy1301996120110000m000112.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gönen, E. & Purutçuoğlu, E. (2009). Kriz ve stres koşullarında aile direnci: koruyucu ve iyileştirici faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 1–12. <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/ailedirenci.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Gönül, B., Hatice, I. & Acar, B. Ş. (2018). Aile İklimi Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması ve psikometrik açıdan incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(50), 165–200. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/571514> sayfasından erişilmiştir.

- Griffiths, M. D. & Mamun, M. A. (2020). COVID-19 suicidal behavior among couples and suicide pacts: Case study evidence from press reports. *Psychiatry Research*, 289, 113105. doi: [10.1016/j.psychres.2020.113105](https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113105)
- Han, Q., Zheng, B., Agostini, M., Bélanger, J. J., Gützkow, B., Kreienkamp, J., ... & Collaboration, P. (2021). Associations of risk perception of COVID-19 with emotion and mental health during the pandemic. *Journal of Affective Disorders*, 284, 247–255. doi: [10.1016/j.jad.2021.01.049](https://doi.org/10.1016/j.jad.2021.01.049)
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. & Pehlivan, E. (2007). Tıp fakültesi ve sağlık yüksekokulu öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 18(2), 137–146. <http://www.turkpsikiyatri.com/C18S2/tipFakultesi.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Keldal, G. (2015). Warwick-Edinburgh Mental İyi Oluş Ölçeği'nin Türkçe formu: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 103–115. <https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/warwick-edinburgh-mental-iyi-olus-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Konaszewski, K., Niesiołędzka, M. & Surzykiewicz, J. (2021). Resilience and mental health among juveniles: role of strategies for coping with stress. *Health and Quality of Life Outcomes*, 19(1), 1–12. doi: [10.1186/s12955-021-01701-3](https://doi.org/10.1186/s12955-021-01701-3)
- Lades, L. K., Laffan, K., Daly, M. & Delaney, L. (2020). Daily emotional well-being during the COVID-19 pandemic. *British Journal of Health Psychology*, 25(4), 902–911. doi: [10.1111/bjhp.12450](https://doi.org/10.1111/bjhp.12450)
- Ladikli, N., Bahadır, E., Yumuşak, F. N., Akkuzu, H., Karaman, G. & Türkkkan, Z. (2020). Kovid-19 korkusu ölçeğinin Türkçe güvenirlik ve geçerlik çalışması. *International Journal of Social Science*, 3(2), 71–80. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1219747> sayfasından erişilmiştir.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a Cognitive-Motivational-Relational Theory of emotion. *American Psychologist*, 46(8), 819–834. doi: [10.1037/0003-066X.46.8.819](https://doi.org/10.1037/0003-066X.46.8.819)
- Leandro, P. G. & Castillo, M. D. (2010). Coping with stress and its relationship with personality dimensions, anxiety, and depression. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1562–1573. doi: [10.1016/j.sbspro.2010.07.326](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.326)
- Lebow, J. L. (2020). Family in the age of COVID-19. *Family Process*, 59(2), 1–4. doi: [10.1111/famp.12543](https://doi.org/10.1111/famp.12543)
- Linhares, M. B. M. & Enumo, S. R. F. (2020). Reflections based on Psychology about the effects of COVID-19 pandemic on child development. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 37, e200089. doi: [10.1590/1982-0275202037e200089](https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e200089)

- Liu, Q., Shono, M. & Kitamura, T. (2009). Psychological well-being, depression, and anxiety in Japanese university students. *Depression and Anxiety*, 26(8), E99-E105. doi: [10.1002/da.20455](https://doi.org/10.1002/da.20455)
- MacCann, C., Lipnevich, A. A., Burrus, J. & Roberts, R. D. (2012). The best years of our lives? Coping with stress predicts school grades, life satisfaction, and feelings about high school. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 235–241. doi: [10.1016/j.lindif.2011.08.004](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.004)
- Mahmud, M. S., Talukder, M. U. & Rahman, S. M. (2020). Does 'Fear of COVID-19' trigger future career anxiety? An empirical investigation considering depression from COVID-19 as a mediator. *The International Journal of Social Psychiatry*, 2, 1–11. doi: [10.1177%2F0020764020935488](https://doi.org/10.1177%2F0020764020935488)
- Mertens, G., Gerritsen, L., Duijndam, S., Salemink, E. & Engelhard, I. M. (2020). Fear of the coronavirus (COVID-19): Predictors in an online study conducted in March 2020. *Journal of Anxiety Disorders*, 74, 102258. doi: [10.1016/j.janxdis.2020.102258](https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102258)
- Möhrling, K., Naumann, E., Reifenscheid, M., Wenz, A., Rettig, T., Krieger, U., ... & Blom, A. G. (2021). The COVID-19 pandemic and subjective well-being: longitudinal evidence on satisfaction with work and family. *European Societies*, 23(1), 601–617. doi: [10.1080/14616696.2020.1833066](https://doi.org/10.1080/14616696.2020.1833066)
- Ones, L. (2020). The COVID-19 pandemic: A family affair. *Journal of Family Nursing*, 26(2), 87–89. doi: [10.1177/1074840720920883](https://doi.org/10.1177/1074840720920883)
- Orzechowska, A., Zajączkowska, M., Talarowska, M. & Gałęcki, P. (2013). Depression and ways of coping with stress: A preliminary study. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 19, 1050-1056. doi: [10.12659/MSM.889778](https://doi.org/10.12659/MSM.889778)
- Özkan, Y. & Kılıç, E. (2013). Ailenin psiko-sosyal destek ihtiyacını karşılamada yeni bir model önerisi: Aile sağlığı merkezlerinde aile psiko-sosyal destek birimi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(30), 25–44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/197894> sayfasından erişilmiştir.
- Özmen, S., Özkan, O., Özer, Ö. & Yanardağ, M. Z. (2021). Investigation of COVID-19 fear, well-being and life satisfaction in Turkish society. *Social Work in Public Health*, 36(2), 164–177. doi: [10.1080/19371918.2021.1877589](https://doi.org/10.1080/19371918.2021.1877589)
- Pan, H. (2020). A glimpse of university students' family life amidst the COVID-19 virus. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6–7), 594–594. doi: [10.1080/15325024.2020.1750194](https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1750194)
- Philip, J. & Cherian, V. (2020). Factors affecting the psychological well-being of health care workers during an epidemic: a thematic review. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 42(4), 323–333. doi: [10.1177/0253717620934095](https://doi.org/10.1177/0253717620934095)

- Pierce, M., Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., John, A., ... & Abel, K. M. (2020). Mental health before and during the COVID-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population. *The Lancet Psychiatry*, 7(10), 883–892. doi: [10.1016/S2215-0366\(20\)30308-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30308-4)
- Prime, H., Wade, M. & Browne, D. T. (2020). Risk and resilience in family well-being during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, 75(5), 631–643. doi: [10.1037/amp0000660](https://doi.org/10.1037/amp0000660)
- Rettie, H. & Daniels, J. (2020). Coping and tolerance of uncertainty: Predictors and mediators of mental health during the COVID-19 pandemic. *American Psychologist*, Advance online publication. doi: [10.1037/amp0000710](https://doi.org/10.1037/amp0000710)
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., Dios, I. & Falla, D. (2020). Fear of COVID-19, stress, and anxiety in university undergraduate students: A predictive model for depression. *Frontiers in Psychology*, 11, 3041. doi: [10.3389/fpsyg.2020.591797](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.591797)
- Ruiz-Frutos, C., Ortega-Moreno, M., Allande-Cussó, R., Domínguez-Salas, S., Dias, A. & Gómez-Salgado, J. (2020). Health-related factors of psychological distress during the COVID-19 pandemic among non-health workers in Spain. *Safety Science*, 133, 104996. doi: [10.1016/j.ssci.2020.104996](https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104996)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potential: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. doi: [10.1146/annurev.psych.52.1.141](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141)
- Satici, B., Gocet-Tekin, E., Deniz, M. E. & Satici, S. A. (2020). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1-9. doi: [10.1007/s11469-020-00294-0](https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0)
- Savi-Çakar, F. (2018). *Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları*. Ankara: Nobel.
- Stănculescu, E. (2021). Fear of COVID-19 in Romania: Validation of the Romanian version of the fear of COVID-19 scale using graded response model analysis. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 1–16. doi: [10.1007/s11469-020-00428-4](https://doi.org/10.1007/s11469-020-00428-4)
- T.C. Sağlık Bakanlığı. (2021). *COVID-19 Bilgilendirme Sayfası*. <https://covid19.saglik.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374–384. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/87222> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2021). Güncel Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Türküm, A. S. (2002). Stresle başa çıkma ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(8), 19–31.

<https://toad.halileksi.net/sites/default/files/pdf/stresle-basa-cikma-olcegi-toad.pdf> sayfasından erişilmiştir.

Wong, B. Y. M., Lam, T. H., Lai, A. Y. K., Wang, M. P. & Ho, S. Y. (2021). Perceived benefits and harms of the covid-19 pandemic on family well-being and their sociodemographic disparities in Hong Kong: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(3), 1217. doi: [10.3390/ijerph18031217](https://doi.org/10.3390/ijerph18031217)

World Health Organization. (2021). *WHO coronavirus disease (COVID-19) dashboard*. <https://covid19.who.int/> sayfasından erişilmiştir.

Yiğit, R. (2012). Çevik kuvvet görevlilerinin benlik saygıları ile yaşam doyumu ve stresle başa çıkma tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(1), 61–75. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1492217> sayfasından erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu. (2021). *2020-2021 eğitim ve öğretim yılı bahar dönemine ilişkin açıklama*. <https://www.yok.gov.tr/HaberBelgeleri/BasinAciklamasi/2021/2020-2021-bahar-donemine-iliskin-aciklama.pdf> sayfasından erişilmiştir.

### Extended Summary

Covid-19 disease caused by SAR-CoV-2, which first appeared in Wuhan, China, in 2019, quickly began to appear in many regions of the world with a large spread by 2020 and was considered a global pandemic by the World Health Organization (World Health Organization, 2021). The first case of Covid-19 in Turkey was observed on March 11, 2020, and after that date, cases increased rapidly, mainly in certain periods. About one year in Turkey, 2.624.019 people were infected with Covid-19 disease and 27.903 people died due to this disease (TR Ministry of Health, 2021). Individuals' fear of contracting the disease, their belief that a difficult process awaits them when they contract the disease, and their concern of losing people around them due to this disease have caused damage to the mental state of individuals (Stănculescu, 2021). In addition, a decrease in individuals' social interactions to protect themselves from Covid-19 and an increase in time spent at home can further increase this stress that individuals experience. Although the condition of experiencing fear and stress caused by Covid-19 is normal for individuals' lives, the intense and frequent occurrence of these emotional reactions can be considered as a problem for individuals' mental health (Mertens et al., 2020). This can negatively affect the well-being of individuals. It can be said that individuals' levels of Covid-19 fear, coping with stress, and protective factors in the family may be possible predictors of mental well-being. It is of great importance to identify factors that may affect the mental well-being of individuals during the pandemic and to conduct prevention programs in which these factors are involved during and after the pandemic. Because the Covid-19 pandemic can not only have negative

effects on the physical health of individuals but also threaten psychological and social health (Baltacı et al., 2021). It is believed that this research can contribute to preventive mental health services that will be carried out with university students who have been significantly affected by the pandemic period in educational, psychological, and social terms. In this context, the study examined Covid-19 fear, stress-coping strategies, and the state of protective factors in the family to regulate the mental well-being levels of college students.

Correlational research was used as research model, as the research was intended to reveal the relationships between four different variables. The study group consisted 539 university students, 406 of whom are women (75.3%) and 133 of whom are men (24.7%), enrolled in two different state universities in Turkey in the spring semester of 2020-2021 academic year. In the study; "Warwick-Edinburgh Mental Well-Being Scale", "The Fear of Covid-19 Scale", "Coping With Stress Scale", "Family Protective Factors Scale" and "Personal Information Form" were used. Pearson moments product correlation analysis and multiple linear regression analysis were performed to determine the strength of independent variables to the dependent variable procedure to determine the relationships between continuous variables of the research in the analysis of the data.

In the study, there was a very weak and insignificant positive correlation between university students' mental well-being levels during the pandemic period and their fear of Covid-19 ( $r = .021$ ;  $p > .05$ ); it was observed that there was a positive moderately significant ( $r = .536$ ;  $p < .01$ ) relationship between levels of coping with stress and a moderately significant positive ( $r = .539$ ;  $p < .01$ ) relationship between protective factor levels in the family. In addition, there was a low level of positive significance ( $r = .344$ ;  $p < .01$ ) between students' levels of mental well-being and avoidant coping levels of the sub-dimensions of coping with stress; positive and moderately significant among problem-focused coping levels ( $r = .565$ ;  $p < .01$ ); A very low significant ( $r = .225$ ;  $p < .01$ ) relationship was found between social support-focused coping levels. There was a moderately significant positive ( $r = .546$ ;  $p < .01$ ) relationship between the mental well-being levels of university students and the sub-dimensions of the variable of protective factors in the family, evaluation of adaptation and compensatory experiences; A very low and significant positive ( $r = .238$ ;  $p < .01$ ) relationship was found between social support levels and a low-significant positive ( $r = .373$ ;  $p < .01$ ) relationship between the levels of scarcity of stress sources. Based on this finding, it can be said that as college students' levels of coping with stress and protective factors in the family increase, their levels of mental well-being also increase during the pandemic period. In addition, stress-coping strategies and protective factors variables in the family together accounted for 41.6% of the total variance in mental well-being.

This study focused on various psycho-social factors that can predict the mental well-being levels of university students during the pandemic period. The study found that college students' strategies for coping with stress and protective factors in their families play an important role in explaining their mental well-being. Especially in recent years, the widespread use of family counseling services will contribute to the field of family counseling with the findings of this research (Gladding, 2020; Özkan & Kılıç, 2013). In addition, in this study, it was found that strategies for coping with stress have different effects in terms of the mental well-being levels of university students during the pandemic period. Therefore, it can be said that the research findings are important to support psycho-educational studies that will be carried out by taking into account more effective coping mechanisms rather than the stressful situations experienced during the pandemic. Contrary to what was assumed at the beginning of the study, fear of Covid-19 did not play an explanatory role in the levels of mental well-being of college students. The fact that this research was conducted about a year after the pandemic first appeared shows that there is a process of adaptation to the fear developed against Covid-19. It is believed that this finding obtained from the research can contribute to the literature. Research can examine different psycho-social variables that can explain the level of mental well-being of university students during the pandemic period. In addition, these variables can be examined with different study groups (health workers, teachers, parents, etc.). In studies to be carried out by psychological counseling centers at universities, the importance of active and problem-focused coping and protective factors in the family can be emphasized in terms of mental health.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Yazarların her biri araştırmanın tasarlanmasından raporlaştırılmasına kadar olan tüm süreçlerde eşit düzeyde katkı sunmuşlardır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Bayburt Üniversitesi Etik Kurulunun 26/02/2021 tarih ve 2021/35 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# Kamu Ortaokullarının ve Özel Ortaokulların Misyon İfadelerinin Karşılaştırılması

## Comparison of Mission Statements of Public and Private Middle Schools

Ezgi Dede

### Yazar Bilgileri

**Ezgi Dede**  
Dr., Millî Eğitim Bakanlığı,  
Kısıklı Şehit Hüseyin Dalgılıç  
Ortaokulu,  
[ezgi.math@gmail.com](mailto:ezgi.math@gmail.com)

### ÖZ

Bir okulun misyonu okulun amaçlarının, kuruma yönelik ulaşılmak istenen hedeflerin ve isteklerin ana hatlarıyla yer aldığı ifadelerdir. Okullar misyon ifadelerinde kendi önceliklerini ön plana çıkarmaktadır. Bu çalışmada İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan devlet ortaokulu ve özel ortaokulların stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerinin analiz edilmesi ve karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Üsküdar ilçesinde yer alan 22 devlet ortaokulu ve 17 özel ortaokul olmak üzere toplam 39 ortaokul yer almaktadır. Veriler ortaokulların 2019-2023 yılları için hazırladıkları stratejik planlarından ve okulların internet sitelerinden elde edilmiştir. Araştırma kapsamında okulların misyon ifadeleri ele alınmış olup kullanılan kavramlar tematik olarak analiz edilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile desenlenmiştir. Araştırmada veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiş olup betimsel istatistikler kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre devlet okullarının misyon ifadelerinde en çok değerler teması kullanılırken en az geleceğe hazırlık ve model okul olma temaları kullanılmıştır. Özel okulların misyon ifadelerinde en çok akademik/bilişsel gelişim teması kullanılırken en az model okul olma ve paydaş katılımı temaları kullanılmıştır. Okulların özellikle Covid-19 pandemisinden sonra misyon ifadelerinde sağlık ve bilim/teknoloji temalarına daha fazla yer vermeleri gerekmektedir.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Stratejik Plan  
Misyon  
Özel Okul  
Devlet Okulu

#### Keywords

Strategic Plan  
Mission  
Private School  
Public School

#### Makale Geçmişi

Geliş: 16.06.2021  
Düzeltilme: 04.12.2021  
Kabul: 03.03.2022

### ABSTRACT

The mission of a school is stated as expressions outlining the goals of the school and aspirations to be achieved for the institution. Schools prioritize their own priorities in their mission statements. In this study, it was aimed to analyze and compare the mission statements in the strategic plans of the public and private middle schools in Üsküdar district in Istanbul. In the study group of the research, there are a total of 39 middle schools, 22 public and 17 private middle schools located in Üsküdar district. The data were obtained from the strategic plans prepared by the middle schools for the years 2019-2023 and from the websites of the schools. Within the scope of the research, the mission statements of the schools were examined, and the concepts used were analyzed thematically. The research was designed as document analysis which is one of the qualitative research methods. In the research, the data were analyzed by content analysis technique, and descriptive statistics were used. According to the findings, while the themes of values were used the most in the mission statements of public schools, the themes of preparation for the future and model-preferred school were used the least. In the mission statements of private schools, the theme of academic/cognitive development was used the most, while the themes of model-preferred school and stakeholder engagement were used the least. Schools should include more health and science/technology themes in their mission statements, especially after the Covid-19 pandemic.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Dede, E. (2022). Kamu ortaokullarının ve özel ortaokulların misyon ifadelerinin karşılaştırılması. *TEBD*, 20(1), 25-43. <https://doi.org/10.37217/tebd.953253>



## Giriş

Sürekli değişen çevre koşullarına uyum sağlayabilmek ve varlıklarını uzun süre koruyabilmek adına eğitim örgütlerinin de kendilerini sistematik bir biçimde sürekli yenilemeleri ve çağın gerisinde kalmayarak belirsizlik ve kaosla başa çıkmaları gerekmektedir. Bunun yolu ise stratejik plan yapmaktan geçmektedir (Çekiç ve Dilber, 2020, s. 87). Stratejik planlama, okulların karşılaşılan sorunlarda doğru eylemde bulunmalarını ve çevresel değişimlere göre geleceği doğru tahmin edebilmelerini kolaylaştıran bir model görevini üstlenmektedir (Memduhoğlu ve Uçar, 2012, s. 235).

Ülkemizde 2003 yılında 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanununun yürürlüğe girmesi sonucunda kamu kurum ve kuruluşlarında stratejik plan hazırlama zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu kanun doğrultusunda tüm kamu kurum ve kuruluşlarının bütçelerini hazırlarken stratejik planlarında yer alan misyon, vizyon, stratejik amaç ve hedeflerle uyumlu olmasına dikkat etmeleri gerekmektedir. Stratejik planlama ile yol gösterici bir nitelikte olan Kamu İdarelerinde Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik 2006 yılında, okul ve kurumlarda stratejik plan yapılması ile ilgili genelge (Millî Eğitim Bakanlığı), 2010 yılında yürürlüğe girmiştir. 2010 yılından itibaren stratejik planlama çalışmalarının eğitim örgütlerinde de uygulanmasına geçilmiştir (Izgar, 2020, s. 64). Okullarda stratejik plan hazırlama sürecinde misyon ve vizyon ifadelerinin belirlenmesi okulun tüm faaliyetlerine yön vermesi açısından oldukça önemli bir aşama olarak belirtilmektedir (Başpınar, 2020, s. 471). Misyon ve vizyon ifadeleri örgüt için stratejik düzeydeki “İşimiz ne?”, “İşimiz ne olmalı?” ve “Gelecekte nerede olmak istiyoruz?” sorularını yanıtlamaktadır (Cortés-Sánchez, 2017, s. 7).

Zaman zaman misyon ifadesi ile vizyon ifadesi eş anlamlı ve birbirinin yerine kullanılsa da bu iki ifade birbirinden farklı anlamlar taşımaktadır. Misyon basitçe örgütün neden var olduğunun cevabını vermektir (Gurley, Peters, Collins ve Fifolt, 2014, s. 221). Bir eğitim örgütünün misyonu, örgütün eğitim felsefesini, değerlerini, diğer eğitim kurumlarından ne gibi farklılıkları olacağını tanımlayan biçimlendirilmiş bir dokümandır. Misyonun eğitim örgütlerine sağladığı yararlar arasında okullara alınacak kararlarda rehberlik etmek, belli davranış kalıpları oluşturmak, ortak bir okul kültürünün veya değerler dizisinin oluşturulması gelmektedir (Başpınar, 2020, s. 471). Her okulun bir misyon ifadesi olmasına rağmen okulların misyonları arasında büyük farklılıklar olabilmektedir. Örneğin bir okul yöneticisi okulun misyonunu öğrencilerin duygusal, sosyal, akademik başarı kazanmalarından fiziksel aktivite yapmalarına veya zihin/beden sağlığına önem vermelerine kadar geniş bir yelpazede sunabilir. Okullarda tüm paydaşlar tarafından ortak algılanan bir misyonun olması önemlidir. Açık ve öz bir misyon beyanı ifade etme süreci, okulun temel çalışmasının gerçekte ne olduğuna dair ortak bir anlayışı sağlama için önemli bir yere sahiptir. Okul misyonu

dikkatli bir şekilde incelenmeden, tartışılmadan, dile getirilmeden ve açıklığa kavuşturulmadan okul paydaşları okulun amaçlarını çok farklı yorumlayabilirler, her biri yaptıkları işi neden yaptıklarına dair farklı bir neden varsayabilir (Gurley vd., 2014, s. 222). Bu karışıklığı önlemek ve ortak bir amaç doğrultusunda ilerleyebilmek için okulların misyonlarını ifade ederken çok dikkatli ve özenli olmak bir gereklilik hâlini almıştır.

Bir vizyon ifadesi, niteliksel olarak bir misyon ifadesinden farklıdır. Bir vizyon ifadesi, amacın değil, organizasyon için tercih edilen bir geleceğin ifade edilmesidir. Bir vizyon ifadesi şu soruyu yanıtlar: "Ne olmayı umuyoruz?" Vizyon beyanı, paydaşlara ideal okulların ve öğrencilerin bu vizyona ulaşmak için birlikte çalışarak başarılı olmaları durumunda nasıl görüneceklerine dair bir resim sunar (Gurley vd., 2014, s. 222-223). Vizyon, eğitim kurumları açısından ele alındığında iki türlü belirlenebilmektedir. Bunlardan ilki kurumsal vizyon olarak belirtilen okulun gelecekte kendisini nerede görmek istediği ile ilişkilidir. İkincisi ise eğitim sisteminin çıktısı olarak görülen ve nasıl bir insan profili yetiştirilmek istendiğine dair oluşturulan vizyondur (Aşlamacı ve Karmış, 2020, s. 61).

Okullarda misyon ifadesinin doğru bir şekilde belirlenmesinin uygulamaya koyulacak projelerin, politikaların veya alınacak kararların şekillenmesinde kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Literatürde eğitim kurumlarının stratejik planlarında veya web sitelerinde yer alan misyon ifadelerinin incelendiği sınırlı sayıda çalışmaların yapıldığı görülmektedir.

Stemler ve Bebell (1999) yaptıkları çalışmalarında dört farklı düzeydeki (ilkokul, ortaokul, lise ve sonrası) 267 eğitim kurumunun misyon ifadelerini incelemek için içerik analizini kullanmışlardır. Analiz sonucunda veriler on ana tema altında toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okulun amaçları ilk zamanlar duygusal gelişim üzerinde odaklanırken üniversite seviyesine gelindiğinde bu gelişim alanının bilişsel gelişime kaydığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca misyon ifadelerinin hem okul düzeyinde hem de okul düzeyleri arasında büyük farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonuçları, okulun amacının okulun ilk seviyelerindeki duygusal gelişimden, üniversite düzeyinde bilişsel gelişime kaydığını göstermektedir. Ek olarak misyon ifadeleri hem okul düzeyinde hem de okul düzeyleri arasında büyük farklılıklar göstermekte ve çoğu okul, misyon bildirimlerinde dört farklı temayı vurgulamaktadır.

Boerama (2006) Kanada'nın farklı bölgelerinde 12. sınıflara eğitim veren özel okulların misyon ve vizyon ifadelerini içerik analizi yöntemi kullanarak analiz etmiştir. Analiz sonucunda misyon ve vizyon ifadeleri beş kategori altında toplanmıştır. Bunlar; okulun kendine özgü inançlarını dile getiren kavramlar, okulun amaç ve hedeflerini sunan kavramlar, okulun bulunduğu çevreyi tanımlayan kavramlar, okulun sunduğu hizmetlere yönelik kavramlar ve veli katılımına ilişkin kavramlar olarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okullar tarafından izlenen amaç ve hedeflerde özel okul grupları arasında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür.

Firmin ve Gilson (2009) tarafından yapılan araştırmada ise Hristiyan Kolej ve Üniversiteleri Koalisyonu (Coalition of Christian Colleges and Universities [CCCU]) üyesi 107 kurumun misyon ifadeleri incelenmiştir. Analiz, ifadelerde kullanılan kelimelerin sıklığı ve ifade edilen genel yapılar değerlendirilerek mikro düzeyde gerçekleştirilmiştir. İlgili misyon ifadeleri içerik analizi aşmasında kodlanmış ve ortak temalar analiz edilerek kurumlar birbirlerine benzerlikler açısından karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre misyon ifadeleri %70 oranı ile en çok eğitim, sonrasında %68 oranla din (Hristiyanlık), %61 oranla hizmet, %55 oranla toplum, %45 oranla yaşam ve %44 oranla akademik temalar altında toplanmıştır. Bu sonuçlar üniversitelerin ve kolejlerin misyon ifadelerinin kurumların var oluş nedenini yansıttığını göstermektedir.

Altınkurt ve Yılmaz (2011) kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme yapmak amacıyla Kütahya il merkezindeki 78 okulun vizyon, misyon ve değerlerine yönelik ifadelerine ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kamu okullarının misyonlarında en çok “Atatürk ilke ve inkılaplarına” vurgu yaptıkları ortaya konulmuştur.

Özdem (2011) tarafından gerçekleştirilen yüksek öğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan misyon ve vizyon ifadelerinin analizine yönelik olan çalışmada 72 devlet üniversitesinin vizyon ve misyon ifadeleri içerik analizi tekniğı ile çözümlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre üniversiteler misyon metinlerinde en çok nitelikli insan gücü kaynağı yetiştirmeye yönelik hizmetlerle ilgili ifadelere yer vermiştir.

Allen, Kern, Vella-Brodrick ve Waters (2018) Avustralya ortaokullarının vizyon ve misyon ifadelerinde okulların önceliklerinin belirlenmesine yönelik gerçekleştirdikleri çalışmalarında 308 ortaokulun vizyon ve misyon ifadeleri analiz edilmiştir. Analiz edilen okulların bir kısmı devlet okulu, bir kısmı katolik özel okul, bir kısmı ise bağımsız özel okullardan oluşmaktadır. Analiz sonuçlarına göre en yaygın kullanılan temalar okula aidiyet, zihinsel gelişim ve akademik başarıdır. Okula aidiyet teması katolik okulları tarafından daha fazla vurgulanan bir tema olmuştur.

Emen, Polat ve Küçüksüleymanoğlu (2019) tarafından Bursa ili Osmangazi ilçesinde 11 İmam-Hatip Lisesinin misyon, vizyon ve temel değer ifadeleri toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre İmam-Hatip Liselerinde misyon ifadelerinde en çok “dinî becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmek” ifadesine vurgu yapılırken vizyon ifadelerinde “din konusunda toplumu aydınlatan kurum olmak”, temel değer ifadelerinden ise en çok “sürekli gelişim, din eğitimi, güven, başarılı olma ve sevgi” ifadelerine vurgu yapılmıştır.

Özdemir (2019) ise İstanbul’un Esenyurt ilçesindeki 97 devlet okulunun stratejik planlarında yer alan misyon ve vizyon ifadelerinde hangi ifadelerin daha sık vurgulandığını tespit ve analiz etmek amacıyla yaptığı çalışma sonucunda misyon ifadelerinde en sık vurgulanan temanın “eğitim ve öğretim” teması olduğu, vizyon ifadeleri içinde en sık vurgulanan temanın da “eğitim ve öğretim”

teması olduğu tespit edilmiştir. “MEB’in temel amaçlarına uygun eğitim vermek” en çok kullanılan misyon ifadesi iken “model okul olmak” en çok kullanılan vizyon ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Doğan ve Emekci (2020), devlet ve vakıf üniversitelerinin stratejik planlarındaki misyon ve vizyon ifadelerini tematik açıdan incelemiş ve analiz etmişlerdir. Misyon ve vizyon ifadelerinin dört ana tema altında toplandığı ortaya çıkmıştır. Elde edilen sonuçlara göre üniversitelerin stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerinden en sık görülen temanın “kaliteli insan gücü yetiştirmek”, olduğu vizyon ifadelerinde ise en sık görülen temanın yine “kaliteli insan gücü yetiştirmek” olduğu görülmüştür. Devlet üniversitelerinde en sık karşılaşılan misyon teması “toplumsal işlevine yönelik” iken vakıf üniversitelerinde bu tema “kaliteli insan gücü yetiştirmek” olarak tespit edilmiştir.

Ulakbim Ulusal veri tabanında incelenen alanyazın sonrasında ülkemizde özel ortaokul ve devlet ortaokullarının misyon kavramlarının analiz edildiği ve karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer tüm kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da faaliyetler stratejik planda belirlenen hedefler çerçevesinde planlanmakta ve yürütülmektedir. Eğitim kurumlarının stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerinin doğru ve kolay anlaşılabilir bir şekilde belirlenmesi okulun etkinliğini de artıracaktır. Zira karar vericiler ve uygulayıcılar okullarının misyonuna baktıklarında okulun hangi alana daha fazla önem verdiğini kolayca anlayabilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde okulların misyonları veliler ve öğrenciler için de okul tercih dönemlerinde önem arz etmektedir. Öğrenci ve velilerin okul tercihlerinde amaçlarıyla okulun eğitim sürecinde hangi alanlara ağırlık verdiğini ve bu alanların öğrenci ve velinin amaçlarıyla uyuşup uyuşmadığını kolayca anlayabilmesi gerekmektedir. Uygulayıcı ve karar vericiler için bu kadar önemli olan misyon ifadelerindeki farklılıkların hem okulların stratejik planlarının etkinliği için hem de okuldaki eğitim ve öğretime yön vermesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Dolayısıyla bu araştırma Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ve özel ortaokullarda tanımlanmış misyon ifadelerinin hangi temalar altında toplandığının ve birbirleri ile aralarında nasıl benzerlik ve farklılıklarının olduğunun ortaya koyulması açısından önem arz etmektedir. Bu sayede karar verici ve uygulayıcılar okullarının misyon ifadelerine baktıklarında okullarının hangi alana daha fazla önem verdiklerini kolayca anlayabileceklerdir. Bu çalışmanın stratejik planlama sürecinde görev alan öğretmenlere, okul yöneticilerine, velilere, sivil toplum kuruluşlarına misyon ifadelerinin hazırlanması ve uygulanması süreçlerinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında hem özel ortaokullar hem de devlet ortaokulları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çalışmakta olup her iki grup da aynı yaş aralığına hitap etmektedir. Her iki grubun da eğitim müfredatları bakanlıkça belirlenmektedir. Gerek özel ortaokulların gerekse devlet ortaokullarının misyon ifadeleri okul yönetimince belirlenmekte olduğundan misyon ifadelerinde

farklı noktalara vurgu yapılması beklenmektedir. Bu çalışmada okul yönetimince belirlenen misyon ifadelerine odaklanılmış ve bu ifadelerin hangi temalar altında toplandığı, devlet okulları ve özel okullar arasında farklılık olup olmadığı incelenmiştir.

Bu çalışmanın amacı ortaokulların misyon ifadelerinin analiz edilmesi ve karşılaştırılmasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel ortaokulların misyon ifadeleri hangi temalar altında toplanabilir?
2. Özel ortaokulların misyon ifadelerinde yer alan temalar hangi kodlar altında toplanabilir?
3. Özel ortaokulların misyon ifadelerinde yer alan temaların ve kodların kullanılma sıklığı nedir?
4. Devlet ortaokulların misyon ifadeleri hangi temalar altında toplanabilir?
5. Devlet ortaokulların misyon ifadelerinde yer alan temalar hangi kodlar altında toplanabilir?
6. Devlet ortaokullarının misyon ifadelerinde yer alan temaların ve kodların kullanılma sıklığı nedir?
7. Özel okulların ve devlet okullarının misyon ifadelerinde yer alan ana temalar ve temalara bağlı kodlar arasında benzerlik veya farklılık var mıdır?

Bu çalışmada özel ortaokullarda ve devlet ortaokullarında kullanılan misyon ifadeleri açıklanmış, bu ifadelerin özel okul ve devlet okulu olup olmamasına göre farklılık gösterip göstermediğine ve aradaki farklılık ve benzerliklerin neler olduğuna dair içerik analizi yapılmıştır. Ortaya çıkan sonuçlar ışığında öneriler sunulmuştur.

Araştırma okulların misyon ifadeleriyle sınırlandırılmıştır. Zira kurumların varoluş amaçlarını belirttikleri yer misyon ifadeleridir. Vizyon ifadesi ise varoluş amaçlarından ziyade kurumların gelecekte kendisini görmek istediği yeri ifade etmektedir. Bu nedenle çalışmada vizyon ifadelerine yer verilmemiştir.

Bu araştırmanın bazı sınırlılıkları da vardır. Öncelikle araştırma 2019-2023 yılları arasında İstanbul Üsküdar ilçesindeki devlet ortaokullarının ve özel ortaokulların stratejik planlarında yer alan misyon ifadeleri ile sınırlıdır. Devlet ortaokullarından 2019-2023 stratejik planları ile ilgili okul sitelerinde bulunmayanlar ve özel ortaokullardan web sitelerinde misyon ifadesi yer almayan okullar kapsam dışındadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma okulların misyon ifadelerinde kullanılan kavramların tematik olarak analiz edilmesini amaçlamış olup çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme yöntemi

kullanılmıştır. Doküman inceleme araştırmaları istenen konuların içerdiği belgeler ve yazılı materyalleri kapsamaktadır. Bu analizde elde edilen bilgiler kodlanır, özetlenir ve yorumlanır (Büyüköztürk, Kılıç-akmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015, s. 264).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu İstanbul ili Üsküdar ilçesinde yer alan 22 devlet ortaokulu, 17 özel ortaokul olmak üzere toplam 39 ortaokul oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan okul isimleri ve okul kodları aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo 1’de görüleceği üzere O22’ye kadar yer alan okullar devlet okulu olup O23’ten O39’a kadar yer alan okullar özel okuldur.

**Tablo 1.** Misyon İfadeleri İncelenen Okulların İsim, Numara ve Türleri

<i>Okul No</i>	<i>Okul Adı</i>	<i>Okul Türü</i>
O1	Acıbadem Türk Telekom Ortaokulu	Devlet
O2	Rasathane Ortaokulu	Devlet
O3	Atatürk Ortaokulu	Devlet
O4	Nezahat Ahmet Keleşoğlu Ortaokulu	Devlet
O5	Nursen Fuat Özdayı Ortaokulu	Devlet
O6	Fatih Ortaokulu	Devlet
O7	Mehmetçik Ortaokulu	Devlet
O8	Sultantepe Ortaokulu	Devlet
O9	Hilmi elikoğlu Ortaokulu	Devlet
O10	Saffet ebi Ortaokulu	Devlet
O11	Yıldırım Beyazıt Ortaokulu	Devlet
O12	Capitol Ortaokulu	Devlet
O13	Şehit Cengiz Hasbal Ortaokulu	Devlet
O14	Belma Güde Ortaokulu	Devlet
O15	Şehit Gökhan Esen Ortaokulu	Devlet
O16	Hezarfen Ahmet Çelebi Ortaokulu	Devlet
O17	Milli Eğitim Vakfı Ortaokulu	Devlet
O18	Şehit Kader Sivri Ortaokulu	Devlet
O19	Ata Ortaokulu	Devlet
O20	Kirazlı Orhan Seyfi Orhon Ortaokulu	Devlet
O21	Kısıklı Şehit Hüseyin Dalgılı Ortaokulu	Devlet
O22	Hafize Özal Ortaokulu	Devlet
O23	BJK Kabataş Vakfı Özel Ortaokulu	Özel
O24	İstek Özel Belde Ortaokulu	Özel
O25	Özel Acıbadem Bilim Doğa Ortaokulu	Özel
O26	Özel Bahçeşehir Koleji Çamlıca Ortaokulu	Özel
O27	Özel Biltek Ortaokulu	Özel
O28	Özel Cemre Çamlıca Ortaokulu	Özel
O29	Özel Çamlıca ağlar Ortaokulu	Özel
O30	Özel Derya Öncü Ortaokulu	Özel
O31	Özel Doğan Ortaokulu	Özel
O32	Özel Engin Akad Ortaokulu	Özel
O33	Özel Era Eğitimde Rasyonel Açılım Koleji Çamlıca Ortaokulu	Özel
O34	Özel Ferah Büyük Çamlıca Ortaokulu	Özel
O35	Özel İde Çamlıca Ortaokulu	Özel
O36	Özel İstanbul Kampüs Ortaokulu	Özel
O37	Özel Kilittaşı Ortaokulu	Özel
O38	Özel Merak Eden Çocuk Koşuyolu Ortaokulu	Özel
O39	Özel Yön Ortaokulu	Özel

## Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada verilerin toplanması doküman incelemesi tekniği ile çözümlenmesi ise içerik analizi tekniği ile gerçekleşmiştir. İlk olarak devlet okullarının 2019-2023 stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerine okulların web sayfaları aracılığı ile ulaşılmaya çalışılmıştır. Üsküdar ilçesinde iki tane ortaokul, bir tanesinin web sitesinde stratejik planı olmaması, bir tanesinin ise 2015-2019 stratejik planının yer alması sebebiyle çalışmaya dâhil edilmemiştir. Üsküdar ilçesinde yer alan özel ortaokulların tamamına yakını web sitelerinde stratejik planlarını paylaşmamaktadırlar. Ancak web sitelerinde kurumsal bölümü altında birçoğunun misyon ifadelerine ulaşmak mümkündür. Veriler, Ocak-Şubat 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Misyon bildirilerinde yer alan ifadelerden hareketle kodlar oluşturulmuş ve temalar altında toplanmış ve frekansları çıkarılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma olması nedeniyle güvenilirliği sağlamak için başka bir uzmandan yardım alınmıştır. Bunun için farklı kodlayıcıların aynı veriyi incelemesi ve sonuçların tutarlı olması önem arz etmektedir (Çilingir, 2017 s. 152). Bu çerçevede uzman kişi araştırmacıdan bağımsız olarak misyon ifadelerini kodlamış ve tutarlılığı kontrol edilmiştir. Bunun yanında temaların ayırt edici özelliği olmasına, aynı ögenin farklı temalar altında yer almamasına ve farklı ögelerin de aynı tema altında yer almamasına dikkat edilmiştir (Bilgin, 2006). Ardından temaların alt bileşenleri çıkarılmıştır. Birbirine yakın olan ifadelerden yola çıkarak gruplandırmalar yapılmış, uzman görüşleri ve alanyazın taraması sonucunda; 11 tema 32 kod oluşturulmuştur. İçerik analizi ile elde edilen verilerin güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) geliştirdikleri formül kullanılarak hesaplanmıştır. Bu formül "Güvenirlilik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100" olacak şekilde oluşturulmuştur. Formülize edildiğinde bu oran %94 olarak bulunmuş olduğundan çalışmanın oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Çünkü genel olarak güvenilirlik değeri %80'in üzerinde olması çalışma için yeterli görülmektedir (Baltacı, 2017).

Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi araştırması olduğundan Etik Kurul izni alınması gereken çalışmalar kapsamında yer almamaktadır. Bu sebeple Etik Kurul izni belgesi sunulmamıştır.

## Bulgular

Bu bölümde misyon ifadelerinin çözümlenmesi yapılmış olup frekans değerleri saptanmıştır. İstanbul ilinde Üsküdar ilçesinde yer alan özel ortaokulların ve devlet ortaokullarının web sitelerinde yer alan misyon ifadelerinden oluşturulan temalar ve bu temalara bağlı kodlar incelenmiştir.

Kimi misyon ifadeleri bireysel çıktılara odaklanırken kimi misyon ifadeleri nasıl bir kurum olmaya yönelik ifadelere yer vermektedir. Misyon ifadelerine ilişkin temalar ve frekans değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Devlet Okullarının Misyon İfadelerine İlişkin Temaların Frekans Değerleri

<i>Tema</i>	<i>Frekans</i>	<i>Okullar</i>
Değerler	17	O1, O3, O5, O6, O7, O8, O9, O10, O11, O13, O14, O15, O16, O17, O19, O20, O21
Akademik/Bilişsel Gelişim	15	O1, O3, O5, O6, O8, O9, O10, O11, O14, O15, O18, O19, O20, O21, O22
Tutum/Davranış/Duygusal Gelişim	13	O1, O3, O6, O8, O10, O11, O13, O14, O16, O17, O19, O20, O21
Sosyal Gelişim	11	O4, O7, O8, O10, O11, O12, O13, O17, O20, O21, O22
Bilim ve Teknoloji	6	O5, O10, O11, O12, O14, O15
Gelişme ve Süreklilik	6	O2, O8, O10, O14, O16, O20
Eğitim Felsefesi	5	O1, O3, O10, O18, O19
Fiziksel Gelişim/Sağlık	4	O13, O19, O20, O22
Paydaş Katılımı	4	O4, O7, O14, O15
Model Okul Olma	2	O2, O13
Geleceğe Hazırlık	2	O4, O10

Tablo 2’de görüldüğü üzere devlet okullarının misyon ifadeleri tek tek incelenmiş olup elde edilen veriler 11 tema altında toplanmıştır. Devlet okullarının misyon ifadelerinde en çok yer verilen görev tanımının “değerler” olduğu görülmüştür. “Demokratik düşünen, toplumsal değerlere sahip, kendine güvenen, millî ve manevi değerlere saygılı, Bilim ve Teknoloji ile iç içe, başarılı bireyler yetiştirmek” ve “Atatürk ilke ve inkılaplarına bağlı, bilime ve insani değerlere önem veren, ilkeli, duyarlı, açık fikirli, araştıran, sorgulayan, teknolojiyi en iyi şekilde kullanabilen, özgüvenli, paylaşımcı, iletişim becerileri gelişmiş, üretken, topluma faydalı, hayata hazır, çok yönlü ve mutlu bireyler yetiştirmek” misyon ifadeleri değerler teması kapsamına giren misyon ifadeleridir. Bu temayı “akademik/bilişsel gelişim”, “tutum/davranış/duygusal gelişim”, “sosyal gelişim”, “bilim ve teknoloji” ve “gelişme ve süreklilik”, “eğitim felsefesi”, “fiziksel gelişim/sağlık”, “paydaş katılımı”, “model okul olma” ve “geleceğe hazırlık” izlemiştir. Özel okullara ait misyon ifadelerine ilişkin temalar ve frekans değerleri Tablo 3’te gösterilmiştir.

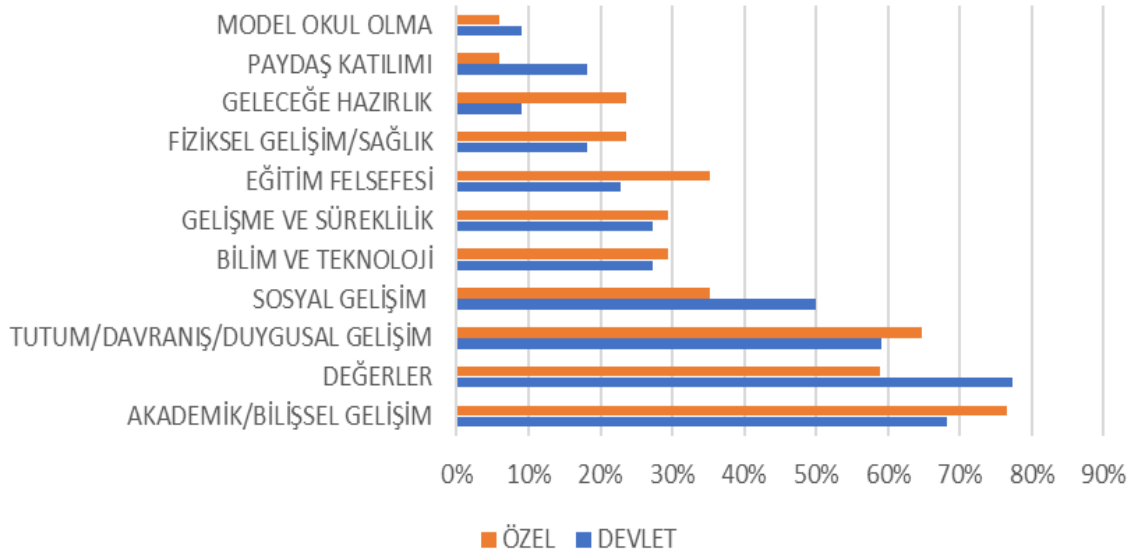
**Tablo 3.** Özel Okulların Misyon İfadelerine İlişkin Temaların Frekans Değerleri

<i>Tema</i>	<i>Frekans</i>	<i>Okullar</i>
Akademik/Bilişsel Gelişim	13	O23, O24, O25, O26, O27, O28, O29, O30, O31, O34, O36, O38, O39
Tutum/Davranış/Duygusal Gelişim	11	O23, O24, O25, O26, O27, O29, O30, O31, O34, O36, O38
Değerler	10	O23, O25, O28, O29, O30, O31, O32, O34, O38, O39
Eğitim Felsefesi	6	O23, O24, O31, O34, O35, O37
Sosyal Gelişim	6	O27, O28, O31, O34, O35, O38
Bilim ve Teknoloji	5	O24, O25, O27, O30, O32
Gelişme ve Süreklilik	5	O28, O31, O32, O36, O39
Fiziksel Gelişim/Sağlık	4	O25, O30, O31, O36
Geleceğe Hazırlık	4	O24, O25, O28, O31
Model Okul Olma	1	O35
Paydaş Katılımı	1	O35



Tablo 3'te görüldüğü üzere özel okulların misyon ifadelerinde en çok yer verilen görev tanımının “akademik/bilişsel gelişim” olduğu görülmüştür. “Yetkinlik temelli, yaşam merkezli, merak duygusunu besleyen, bugünün ve yarının becerileri ile donanmış, duyarlı ve çağdaş nesiller yetiştirmek” ve “Okuyan, araştıran, üreten, doğru ve faydalı bilgiye sahip, iletişim ve paylaşım, değişim ve gelişime açık, geleceğe ümitle bakan, adalet ve merhamet duygusu gelişmiş bireyler yetiştirmek.” misyon ifadeleri “akademik/bilişsel gelişim” kapsamına giren misyon ifadeleridir. Bu temayı, “tutum/davranış/duygusal gelişim”, “değerler”, “eğitim felsefesi”, “sosyal gelişim”, “bilim ve teknoloji”, “gelişme ve süreklilik”, “fiziksel gelişim/sağlık”, “geleceğe hazırlık” ve “model okul olma” ve “paydaş katılımı” izlemiştir.

Okulların misyon ifadelerinin temalara göre karşılaştırılması Grafik 1'de gösterilmektedir. Buna göre özel okulların misyon ifadelerinde akademik bilişsel gelişim, tutum/davranış/duygusal gelişim, bilim ve teknoloji, gelişme ve süreklilik, eğitim felsefesi, fiziksel gelişim/sağlık, geleceğe hazırlık temalarına devlet okullarına göre daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir. Devlet okullarının ise misyon ifadelerinde model okul olma, paydaş katılımı, sosyal gelişim ve değerler temalarına özel okullardan daha fazla vurgu yaptıkları görülmektedir.



Grafik 1. Misyon İfadeleri Temalarına Göre Okul Türlerinin Karşılaştırılması

Tablo 4'te okul türlerine göre tema ve kodların frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul Türlerine Göre Tema ve Kodların Frekans Değerleri

Tema ve Kodlar	Devlet	Özel
<i>Eğitim Felsefesi</i>	5	6
Öğrenci Merkezli Eğitim Yaklaşımı	4	4
Modern, Güncel, Dünya Merkezli Eğitim Yaklaşımı	2	2
<i>Model-Tercih Edilen Okul Olma</i>	2	1
Tercih Edilen Okul Olmak	2	0
Yabancı Dil Eğitimi Konusunda Lider Bir Okul Olmak	0	1

<i>Tutum/Davranış/Duygusal Gelişim</i>	13	11
Özgüveni Gelişmiş ve Mutlu Bireyler Yetiştirmek	9	8
Öğrenmeye İstekli, Meraklı Bireyler Yetiştirmek	3	4
Kendini İyi Tanıyan ve Başkalarını Önemseyen Bireyler Yetiştirmek	5	0
Olumlu Davranış Geliştiren Bireyler Yetiştirmek	3	3
<i>Akademik/Bilişsel Gelişim</i>	15	13
Üretken, Yaratıcı, Sorgulayan, Araştıran Bireyler Yetiştirmek	11	8
Etkili Anadil ve Yabancı Dil Kullanımı Sağlamak	2	3
Akademik Yönden Başarılı, Bilgi ve Beceri ile Donanmış, Bilgiyi Kullanabilen Bireyler Yetiştirmek	9	12
Analitik, Özgür, Eleştirel ve Demokratik Düşünme Bilinci Geliştirmek	5	5
<i>Sosyal Gelişim</i>	11	6
İletişim Becerileri Gelişmiş Bireyler Yetiştirmek	5	3
Sosyal ve Liderlik Becerileri Gelişmiş Bireyler Yetiştirmek	8	4
Yeniliklere Açık, Çevreye Uyum Sağlayabilen Bireyler Yetiştirmek	1	3
<i>Fiziksel Gelişim/Sağlık</i>	4	4
Sporda Başarılı Bireyler Yetiştirmek	4	2
Sağlıklı Bireyler Yetiştirmek	0	3
<i>Değerler</i>	17	10
Atatürk İlkelerine Sahip Çıkan, Millî ve Manevi Değerlere Saygılı Bireyler Yetiştirmek	17	11
Çevreye ve Topluma Duyarlı Bireyler Yetiştirmek	11	4
Evrensel Değerlere Önem Veren Bireyler Yetiştirmek	4	4
<i>Bilim ve Teknoloji</i>	6	5
Bilime Önem Veren Bireyler Yetiştirmek	4	5
Teknoloji Açısından Gelişmiş Bireyler Geliştirmek	3	1
<i>Paydaş Katılımı</i>	4	1
Paydaşlarını Önemseyen Bireyler Yetiştirmek	3	0
Eğitim Kadrosuna Değer Veren ve Sürekli Geliştiren Bir Yapı Olmak	0	1
Toplumsal Yaşamın Tüm Aşamalarına Etkin Katılımlarının Sağlanmasına Katkıda Bulunmak	1	0
Ortak Amaç Duygusu Oluşturarak Öğrenci, Veli ve Öğretmeni Aynı Paydada Buluşturan Bir Sistem Kurgulamak	0	1
<i>Gelişme ve Süreklilik</i>	6	5
Sürekli Kendini Geliştiren, Çağın İhtiyaçlarına Karşılık Veren Bireyler Yetiştirmek	6	4
Değişime ve Gelişime Açık Olan Bireyler Geliştirmek	0	2
<i>Geleceğe Hazırlık</i>	2	4
Gelecekteki Hedefini Sorgulayarak, Öğrenerek Belirleyen Gençler Olarak Yetiştirmek, Ülke Geleceğine Olumlu Katkılarıda Bulunacak, Geleceğe Ümitle Bakan Bireyler Yetiştirmek	0	3
Eğitimde, Öğretimde, Yönetimde ve Yatırımda Geleceği Planlayan Bireyler Yetiştirmek	1	0
Geleceğin Aydınlik Liderleri Olacak Bireyler Yetiştirmek	0	1
Becerileri Doğrultusunda Bir Üst Öğrenime Hazırlanabilmek	1	0

Tablo 4'te eğitim felsefesi temasında hem özel okullarda hem de devlet okullarında daha çok öğrenci merkezli eğitime yönelik ifadeler yer almaktadır. Tutum/Davranış/Duygusal gelişim temasında en çok yer verilen ifadeler hem devlet okullarında hem de özel okullarda sorumluluk duygusu gelişmiş, özgüveni yüksek, mutlu bireyler yetiştirmek olarak belirtilmektedir. Akademik/bilişsel gelişim temasında devlet okullarında en çok üretken, yaratıcı, sorgulayan, araştıran bireyler yetiştirmek ifadeleri kullanılırken özel okullarda akademik yönden başarılı, bilgi ve beceri ile

donanmış, bilgiyi kullanabilen bireyler yetiştirmek ifadeleri kullanılmıştır. Bir diğer tema ise sosyal gelişim temasıdır. Bu tema altında en çok kullanılan ifadeler özel okullar ve devlet okulları açısından benzerlik göstermektedir. Sosyal ve liderlik becerileri gelişmiş çocuklar yetiştirmek bu tema altında en çok yer alan ifadelerdendir. Fiziksel gelişim/sağlık temasında özel okullar sağlıklı bireyler yetiştirmek ifadesine daha çok yer verirken devlet okulları sporda başarılı bireyler yetiştirmek ifadesine yer vermişlerdir. Ancak devlet okullarında hiç sağlıkla ilgili bir ifadenin bulunmaması da dikkat çekicidir. Değerler temasında özel okullar ve devlet okulları tarafından ortak olarak en çok kullanılan ifadeler Atatürk ilkelerine sahip çıkan, millî ve manevi değerlere saygılı bireyler yetiştirmek olarak tespit edilmiştir. Bilim ve Teknoloji temasında bilime önem veren bireylerin yetiştirilmesi özel okullar ve devlet okulları açısından ortak olarak en çok kullanılan ifadelerdir. Paydaş katılımı temasında devlet okullarının misyon ifadelerinde çok kullandıkları ifadeler paydaşlarını önemseyen bir kurum olarak yer alırken özel okullarda eğitim kadrosuna değer veren ve sürekli geliştiren bir yapı olmak ifadesi ön plana çıkmaktadır. Gelişme ve süreklilik temasında sürekli kendini geliştiren, çağın ihtiyaçlarına karşılık veren bireyler iki okul türü için en çok kullanılan ifadelerdendir. Geleceğe Hazırlık temasında gelecekteki hedefini sorgulayarak öğrenerek belirleyen, ülke geleceğine olumlu katkılarda bulunacak, geleceğe ümitle bakan bireyler ifadesini özel okullar misyon ifadelerinde en çok kullanmaktadır. Bunun yanında devlet okulları misyon ifadelerinde eğitimde, öğretimde, yönetimde ve yatırımda geleceği planlayan ve becerileri doğrultusunda bir üst öğrenime hazırlanabilmek ifadeleri daha çok kullanılmıştır.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Okulların misyon ifadeleri hangi temayı vurgularsa vurgulasın nihayetinde okulların hangi amaçlar doğrultusunda kurulduğunun ve işlev gösterdiğinin bir resmini sunmaktadır. Bu çalışmada okulların devlet ve özel okul olmalarına göre hazırlanan misyon ifadelerinin analiz edilmesi ve devlet okulları ve özel okullarda misyonların farklılaşıp farklılaşmadığının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma devlet okullarında ve özel okullarda karşılaştırma yapması bakımından diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Okullar tarafından kullanılan misyon ifadeleri bu çalışmada eğitim felsefesi, model okul olma, tutum/davranış/duygusal gelişim, akademik/bilişsel gelişim, sosyal gelişim, fiziksel gelişim/sağlık, değerler, bilim ve teknoloji, paydaş katılımı, gelişme ve süreklilik, geleceğe hazırlık adı altında toplam 11 temada toplanmıştır.

Devlet okullarının stratejik planlarında yer alan misyon ifadelerinde en çok değerler temasına yer verdikleri görülürken özel okulların akademik/bilişsel gelişim temasına daha fazla yer verdikleri görülmüştür. Devlet okullarında misyon ifadelerinde en az kullanılan tema model okul olma ve geleceğe hazırlık temaları iken özel okullarda model okul olma ve paydaş katılımı temalarıdır. Bu

çalışma ile benzer sonuca ulaşan araştırmalardan biri Altinkurt ve Yılmaz'dır (2011). Altinkurt ve Yılmaz'ın (2011) çalışmasında kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarının misyonlarında en çok "Atatürk ilke ve inkılaplarına" vurgu yaptıkları ortaya konulmuştur. Bu sonuç çalışmanın değerler temasındaki alt kategorilerden en çok ifade edilen kavramla örtüşmektedir. Emen vd. (2019) İmam-Hatip Liselerinde misyon ifadelerinde en çok "dinî becerilerle donatılmış bireyler yetiştirmek" ifadesine vurgu yapıldığını ortaya çıkarmıştır. Bu sonuç okul türlerinin farklı olmasından kaynaklı örtüşmemektedir. Özdemir (2019) Esenyurt ilçesindeki devlet okullarının misyon ifadelerinde en sık vurgulanan temanın "Eğitim ve Öğretim" olduğunu belirtmiştir. "MEB'in temel amaçlarına uygun eğitim vermek" en çok kullanılan misyon ifadesi olmuştur. Bu sonuç çalışmada devlet okullarında akademik/bilişsel gelişim ve değerler temalarının en fazla vurgu yapılan temalar olması nedeniyle sonuçların uyumlu olduğu görülmektedir.

Devlet okullarının ve özel okulların misyon ifadelerinde en çok vurgu yaptıkları ilk temalar farklı olmasına rağmen vurgu yaptıkları ilk üç tema birbiri ile benzerlik göstermektedir. İki okul türü için de misyon ifadelerinde en çok kullanılan ilk üç tema, akademik/bilişsel gelişim, tutum/davranış/duygusal gelişim ile değerler temalarıdır. Özel okulların ve devlet okullarının yönetim süreçleri birbirine çok benzemekle birlikte finansal kaynak bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu sebepten dolayı finansal kaynak sağlama bakımından devlet okulları paydaş katılımına daha fazla ihtiyaç duymaktadır. Bu durum da okulların misyon ifadelerine yansımaktadır. Devlet okullarında paydaş katılımını içine alan misyon ifadelerine çok daha fazla yer verilmektedir. Bir diğer farklılık ise geleceğe hazırlık temasında göze çarpmaktadır. Özel okullar kullandıkları misyon ifadelerinde geleceğe hazırlık temasına daha fazla vurgu yapmaktadırlar.

Boerama (2006) özel okul grupları arasında yaptığı çalışmada okulların misyon ifadeleri arasında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur ki bu açıdan her okulun kendine özgü farklı bir misyonu olması gerektiği ile örtüşen bir çalışmadır. Allen vd.'nin (2018) Avustralya'daki üç farklı okul türünün misyon ve vizyon ifadelerini araştırdığı çalışmasında en çok kullanılan temanın okula aidiyet ve zihin sağlığı olduğu ortaya çıkmıştır. Firmin ve Gilson (2009) Hristiyan Kolej ve Üniversiteleri Koalisyonu misyon ve vizyonlarını analiz ettiği çalışmasında en çok tekrar edilen temanın eğitim, hizmet, toplum, yaşam ve akademik temalar olarak sıralandığı tespit edilmiştir. Stemler ve Bebell (1999) yaptıkları çalışmalarında dört kademe türünde misyon ifadelerini analiz etmişler ve verileri 10 ana tema altında toplamışlardır. Kademe türlerinde farklılıklar oldukça misyon ifadelerinde de değişiklikler olduğu ortaya çıkmıştır. Misyon ifadeleri kurumların var oluş nedenlerini açıklamakta ve bundan dolayı pek çok farklı okul türünün misyonlarının toplandığı ana temalar da değişmektedir. Bu çalışmada da devlet okullarının ve özel okulların kuruluş amaçlarındaki farklılıklardan ötürü farklı dağılımların ortaya çıkması şaşırtıcı değildir. Her okulun kendine özgü

kültürü, iklimi ve özellikleri vardır ve misyon ifadesi yazılırken tüm bunların göz önünde bulundurulması ve okulların misyonlarının kendilerine özgü olması gerekmektedir. Misyon ifadeleri kuruma özgü, net, açık ve anlaşılır bir dille ifade edilmelidir.

Özel okul veya devlet okulu olsun misyon ifadelerine sağlık ve bilim/teknoloji temalarına ayrılan oranın düşük olduğu düşünülmektedir. Günümüzde özellikle Covid-19 salgını ile sağlık ve teknoloji okuryazarlığının değeri daha çok anlaşılmış durumdadır. Öğrenciler yaklaşık bir buçuk senedir (Mart 2020-Haziran 2021) online eğitim almakta ve sağlıklarını korumak için büyük çaba göstermektedir. Tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi sebebiyle 2023 yılından sonra yapılacak olan stratejik planlarda misyon hedefleri belirlenirken sağlıkla ilgili ifadeler daha çok yer verilmelidir.

Araştırmada dikkat çeken bir diğer husus da okulların misyon ifadelerinde model okul olma temasının az da olsa yer almasıdır. Model okul olma misyondan ziyade bir okulun vizyonunu ifade etmektedir. Çünkü vizyon okulların gelecekte olmak istedikleri yeri ifade etmektedir.

Çalışma farklı illerde ve ilçelerde yapılarak genellenebilme özelliğinin artırılması sağlanabilir. Ayrıca çalışma ortaokullar yerine ilkokul, lise ve üniversitelerde de uygulanıp karşılaştırmalar yapılabilir.

### Kaynaklar

- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D. & Waters, L. (2018). Understanding the priorities of Australian secondary schools through an analysis of their mission and vision statements. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 249–274. doi: [10.1177/0013161x18758655](https://doi.org/10.1177/0013161x18758655)
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının vizyon, misyon ve değerleri ile ilgili bir çözümleme. *Akademik Bakış Dergisi*, 23(1), 1–15. <https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423868165.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Aşlamacı, İ. & Karmış, M. (2020). Okul yöneticilerine göre imam hatipli vizyonu üzerine nitel bir araştırma. *Mesned İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 11(1), 59-91. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1164289> sayfasından erişilmiştir.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14.
- Başpınar, N. Ö. (2020). Vakıf üniversitelerinin web sayfalarındaki misyon ve vizyon ifadelerinde etik vurgular üzerine bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 469-488. [https://www.isarder.org/2020/vol.12\\_issue.1\\_article33.pdf](https://www.isarder.org/2020/vol.12_issue.1_article33.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi: teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal Kitabevi.

- Boerema, A. J. (2006). An analysis of private school mission statements. *Peabody Journal of Education*, 81(1), 180-202. doi: [10.1207/s15327930pje8101\\_8](https://doi.org/10.1207/s15327930pje8101_8)
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Cekic, O. & Dilber, Y. (2020). Okul müdür yardımcıları ve stratejik planlama süreci. *International Journal of Innovative Approaches in Education*, 4(3), 82-100. doi: [10.29329/ijiape.2020.271.2](https://doi.org/10.29329/ijiape.2020.271.2)
- Cortés-Sánchez, J. (2017). Mission and vision statements of universities worldwide: a content analysis. *Documentos de investigación, Facultad de Administración*(152), 2463-1892. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/13807/BI%20152%20admon%20Web.pdf?sequence=1> sayfasından erişilmiştir.
- Çilingir, A. (2017). İletişim alanında içerik analizi yöntemi kullanılarak yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(1), 148-160.
- Doğan, S. & Emekci, M. (2020). Türkiye'deki üniversitelerinin misyon ve vizyon ifadelerinin tematik olarak incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 8(1), 161-201. doi: [10.29228/rssstudies.41871](https://doi.org/10.29228/rssstudies.41871).
- Emen, N., Polat, G. & Küçüksüleymanoğlu, R. (2019). İmam hatip liselerinin misyon, vizyon ve değerler bağlamında karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 14-28. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/822803> sayfasından erişilmiştir.
- Firmin, M. W. & Gilson, K. M. (2009). Mission statement analysis of CCCU member institutions. *Christian Higher Education*, 9(1), 60-70. doi: [10.1080/15363750903181922](https://doi.org/10.1080/15363750903181922)
- Gurley, D. K., Peters, G. B., Collins, L. & Fifolt, M. (2014). Mission, vision, values, and goals: An exploration of key organizational statements and daily practice in schools. *Journal of Educational Change*, 16(2), 217-242. doi: [10.1007/s10833-014-9229-x](https://doi.org/10.1007/s10833-014-9229-x)
- Izgar, G. (2020). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin stratejik plan, vizyon, misyon kavramlarına yönelik bilişsel yapıları ve algıları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 71-78. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1166490> sayfasından erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. & Uçar, İ. H. (2012). Yönetici ve öğretmenlerin stratejik planlama algısı ve okullarda mevcut stratejik planlama uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 234 - 256. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181376> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Özdem, G. (2011). Yükseköğretim kurumlarının stratejik planlarında yer alan vizyon ve misyon ifadelerinin analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 1869-1894. <https://app.trdizin.gov.tr/publication/paper/detail/TVRJMk1EVTBOQT09> sayfasından erişilmiştir.

Özdemir, B. (2019). *Esenyurt'taki okulların misyon ve vizyon ifadelerinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://openaccess.izu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12436/383> sayfasından erişilmiştir.

Stemler, S. & Bebell, D. (1999). *An empirical approach to understanding and analyzing the mission statements of selected educational institutions*. The Annual Meeting of the New England Educational Research Organization'da sunulmuş bildiri, Portsmouth, NH. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442202.pdf> sayfasından erişilmiştir.

### Extended Summary

The aim of this study is to analyze the mission statements of private and public middle schools in Üsküdar district of Istanbul province. In this framework it is determined which sub-themes and sub-categories the mission statements of these schools were gathered around. In addition to this it is also determined what similarities and differences there are in the mission statements according to school types. Descriptive scanning model was used in this study, and the data were analyzed by content analysis technique.

Mission statements offer the opportunity to explore the priorities of schools and what their goals are. These priorities and goals can vary from school to school. As a result of the analysis, the mission statements of private and public schools consisted of 11 main themes and 32 sub-categories. It has been seen that the most common description in the mission statements of public schools is "values". This theme is followed by "academic/cognitive development", "attitude/behavior/emotional development", "social development", "science and technology", "development and continuity", "educational philosophy", "physical development/health", "stakeholder engagement", "being a model school", and "preparing for the future".

One of the studies that reached a similar conclusion with this study is Altınkurt and Yılmaz (2011). In the study of Altınkurt and Yılmaz (2011), it was revealed that public primary and middle schools mostly emphasized "Atatürk's principles and reforms" in their missions. This result coincides with the most expressed concept among the sub-categories in the values theme of the study. Emen, Polat, and Küçüksüleymanoğlu (2019) revealed that the phrase "raising individuals equipped with religious skills" is most emphasized in mission statements in Imam-Hatip High Schools. This result does not overlap due to the different types of schools. Özdemir (2019) stated that the most frequently emphasized theme in the mission statements of public schools in Esenyurt district is "Education and

Training". "To provide education in accordance with the main objectives of the Ministry of National Education" has been the most used mission statement.

It has been seen that the most frequently used description in the mission statements of private schools is "academic/cognitive development". This theme is followed by "attitude/behavior/emotional development", "values", "educational philosophy", "social development", "science and technology", "development and continuity", "physical development/health", "preparation for the future", "being a model school", and "stakeholder engagement" followed.

It is seen that private schools emphasize academic cognitive development, attitude/behavior/emotional development, science and technology, development and continuity, educational philosophy, physical development/health, and preparation for the future more than public schools in their mission statements. It is seen that public schools emphasize the themes of being a model school, stakeholder participation, social development, and values in their mission statements more than private schools.

In the theme of philosophy of education, there are expressions for student-centered education in both private and public schools. While the theme of being a model school is included in the mission statements, these statements should be included in the vision statements rather than the mission statements because vision expresses where schools want to be in the future.

The expressions most frequently used in the theme of Attitude/Behavior/Emotional development are stated as raising happy individuals with a developed sense of responsibility and high self-confidence both in public and private schools. In the academic/cognitive development theme, the expressions of raising the most productive, creative, questioning, and inquisitive individuals in public schools are used, while the expressions of raising individuals who are academically successful, equipped with knowledge and skills, and able to use knowledge are used in private schools. Another theme is social development. The most frequently used expressions under this theme are similar in terms of private schools and public schools. Raising children with advanced social and leadership skills is one of the most common expressions under this theme. In the physical development/health theme, private schools give more place to the expression of raising healthy individuals, while public schools give place to the expression of raising successful individuals in sports. However, it is noteworthy that there is no statement about health in public schools. The most common expressions used by private schools and public schools in the theme of values were determined as raising individuals who support Atatürk's Principles and Respect to National and Spiritual Values. Raising individuals who attach importance to science in the theme of Science and Technology are the most commonly used expressions in private schools and public schools. In the theme of stakeholder engagement, the expressions most frequently used by public schools in their



mission statements take place as an institution that cares about its stakeholders, while the expression of being a structure that values and continuously improves its education staff in private schools comes to the fore. In the theme of development and continuity, “individuals who continuously improve themselves and respond to the needs of the age” are among the most used expressions for the two school types. In the theme of preparing for the future, private schools use the phrase “individuals who determine their future goals by questioning and learning, who will contribute positively to the future of the country, and who look to the future with hope” in the mission statements of private schools. In addition, the expressions “Planning the Future in Education, Teaching, Management and Investment and Being Prepared for a Higher Education in Line with their Skills” are used more frequently in public schools.

Each school has its own unique culture, climate, and characteristics, and all these should be taken into account when writing the mission statement, and the missions of the schools should be unique to them. However, in most schools, the mission statements are determined to be the same. This brings to mind the situation of being copied and pasted. Mission statements should be expressed in clear and understandable language specific to the organization.

Whether it is a private school or a public school, it is thought that the rate allocated to health and science/technology themes in mission statements is low. Today, especially with the Covid-19 epidemic, the value of health and technology literacy is became more important. Students have been receiving online education for about a year and a half and make great efforts to protect their health. Due to the pandemic that has affected the whole world, it is necessary to include more health-related statements while determining the mission targets in the strategic plans to be made after 2023.

This study has some limitations. First of all, the study is limited to public and private middle schools in Üsküdar district of Istanbul province. The study can be carried out in different provinces and districts to increase generalizability. In addition, the study can be applied in primary schools, high schools, and universities instead of secondary schools, and comparisons can be made.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

# Covid-19 Salgını Sürecinde Yüz Yüze Eğitime Geçen Ortaokullarda Gerçekleşen Öğrenci İstenmeyen Davranışlarının İncelenmesi

## Examination of Undesirable Behavior of Students in Middle Schools Undergoing Face-to-Face Education in Covid-19 Pandemic Process

Emre Canoğulları, Emine Yıldız Arıganoğlu, Sultan Kesik, Meral Atıcı

### Yazar Bilgileri

**Emre Canoğulları**  
Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[emrecan.bilisim@gmail.com](mailto:emrecan.bilisim@gmail.com)

**Emine Yıldız Arıganoğlu**  
Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[emineeyildizz@gmail.com](mailto:emineeyildizz@gmail.com)

**Sultan Kesik**  
Doktora Öğrencisi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[sultan kesik@hotmail.com](mailto:sultan kesik@hotmail.com)

**Merak Atıcı**  
Prof. Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[maticci@egitim.cu.edu.tr](mailto:maticci@egitim.cu.edu.tr)

### ÖZ

Covid-19 salgını sürecinde eğitim ortamlarına gelen tedbirler çerçevesinde oluşan öğrenci istenmeyen davranışlarında farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmada, salgın sürecinde yüz yüze eğitime geçen ortaokullarda gerçekleşen öğrenci istenmeyen davranışlarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma türlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adana ili içerisinde, ölçüt örnekleme metoduyla belirlenmiş, tam zamanlı yüz yüze eğitime devam eden "köy okulu" statüsündeki bir ortaokulda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu belirlenen ortaokuldaki 18 öğretmen ve 107 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme ve gözlem formları kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler, salgın sürecine özgü maske takmama/çıkarma, fiziksel mesafeyi korumama istenmeyen davranışlarının oluştuğunu; izinsiz ayağa kalkma ve kavga gibi bazı davranışlarda azalma görülürken; şikâyet etme, devamsızlık gibi davranışlarda artma görüldüğünü dile getirmişlerdir. İstenmeyen davranışların aileden, çevreden, bireysel sorunlardan, eğitim sisteminden kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. İstenmeyen davranışlara uyarı, ceza, öğrenci ile konuşma vb. şekilde müdahale ettiklerini aynı zamanda salgın süreci dolayısı ile müdahale yöntemlerinde bazı değişiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca, yapılan gözlemlerde görüşme sonuçlarına benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
İstenmeyen Davranışlar  
Salgın  
Covid-19  
Yüz Yüze Eğitim  
Salgın Sürecinde Eğitim

**Keywords**  
Undesired Behaviors  
Pandemic  
Covid-19  
Face to Face Education  
Education During the Pandemic

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 05.08.2021  
Düzeltilme: 24.02.2022  
Kabul: 01.04.2022

### ABSTRACT

It is thought that there may be differences in undesirable student behavior that occur within the framework of measures that come to educational environments during the pandemic process. In this context, the research aims to examine the undesirable behavior of students that occurs in middle schools that undergo face-to-face training during the pandemic process. Case study, one of the qualitative research types, was used in the research. The research was carried out in a middle school with the status of "village school" in the province of Adana in the 2020-2021 academic year, which was determined by the criterion sampling method and continued full-time face-to-face education. The study group of the research consists of 18 teachers and 107 students in the determined middle school. Data were collected using interview and observation forms prepared by the researchers. As a result of the research, teachers, specific to the pandemic process, stated that undesirable behaviors such as not wearing/taking off masks, not maintaining physical distance were observed, while there has been a decrease in some behaviors such as unauthorized standing up and fighting. They also mentioned to an increase in behaviors such as complaining, absenteeism. They stated that undesirable behaviors might arise from family, environment, individual problems, or the education system. They stated that they intervened in undesirable behaviors by warning, punishing, talking to the student, etc., and that there were some changes in the intervention methods due to the pandemic process. In addition, in the observations made, similar results were obtained with the interview results.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Canoğulları, E., Yıldız-Arıganoğlu, E., Kesik, S. & Atıcı, M. (2022). Covid-19 salgını sürecinde yüz yüze eğitime geçen ortaokullarda gerçekleşen öğrenci istenmeyen davranışlarının incelenmesi. *TEBD*, 20(1), 44-68. <https://doi.org/10.37217/tebd.979158>

## Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılamak için çevresi ile etkileşim içinde olmak zorundadır. Bu zorunluluk insanlığın doğasında vardır. Eğitim sistemi, insanların bir arada etkileşim içinde olduğu, iletişim bakımından zengin, sosyal süreçleri içermektedir. Eğitim süreçleri, gelişen dünya şartlarına uygun olarak kendini yenilemekte ve gelişmektedir. Aralık 2019 sonlarında Çin'in Vuhan kentinde görülmeye başlayan Yeni Tıp Koronavirüs (SARS-CoV-2) kaynaklı Covid-19 enfeksiyonu yüksek bulaşma riskine sahiptir ve bu enfeksiyon kısa sürede tüm dünyaya yayılmıştır (World Health Organization [WHO], 2020). Bu enfeksiyonun kısa sürede yayılarak tüm dünyayı tehdit eder hale gelmesi tüm ülkeleri etkilemiş, bununla birlikte önlem ve uygulamaları da beraberinde getirmiştir. Bu önlemlerin başında sosyal mesafe, temizlik ve maske kullanımı gelmektedir. Bu önlemlerle beraber eğitime de yeni bir anlayış gelmiştir.

Eğitim, tutumlar, beceriler, bilgiler ve değerler yoluyla insanları belli hedefler doğrultusunda yetiştirme süreci olarak tanımlanabilir (Fidan, 2012). Bu sürecin en önemli kısmını oluşturan okulların amacı, bireylerin kişisel, sosyal ve akademik açıdan gelişmesini sağlamaktır (Kaya, 2019). Bu gelişim en verimli olarak, mutlu, huzurlu ve sağlıklı bir atmosfer çerçevesinde, okul içindeki tüm paydaşların gereksinimlerinin karşılandığı ve sorunlardan arınmış bir ortamda gerçekleşebilir. Okul içinde eğitim öğretim faaliyetlerini etkileyen birçok değişken mevcuttur. Bu değişkenlerden biri okul içinde ve dışında görülen istenmeyen türdeki öğrenci davranışlarıdır. Davranış, "organizmanın bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde sergilediği her çeşit eylem" şeklinde tanımlanmaktadır (Sahraç, 2019, s. 303). Okul ve sınıf ortamında düşünüldüğünde ise bazı davranışlar öğrencilere kazandırılmak istenen davranışlar kategorisinde yer alırken bazı davranışlar ise sınıf düzenini ve yönetimini bozabilen, öğrencilerin okuldaki eğitim sürecinde gerçekleştirmesi istenilmeyen davranışlardır (Balay, 2003).

İstenmeyen davranış alanyazında, öğretmenin ve öğrencilerin hoş karşılamadığı amaç dışı davranışlar (Aydın, 2001, s. 12); sınıf ortamında öğrencilerin bilerek veya bilmeyerek sergiledikleri, öğrenme sürecini olumsuz etkileyen, öğretmenlere zorluklar çıkartabilen, sıklıkla ya da uzun süreli gerçekleşen davranışlar (Celep, 2002, s. 258; Özdemir, 2004, s. 269); sınıf içinde rahatsızlık veren, sınıf düzenini bozan, sınıf ve okul kurallarına aykırı veya sınıfta problem oluşturan türdeki davranışlar (Tertemiz, 2000); öğretimi ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen, başarıya ulaşmayı engelleyen veya zorlaştıran davranışlar (Aydoğan, 2010, s. 196) olarak tanımlanmaktadır. İstenmeyen öğrenci davranışları eğitim ve öğretim ortamını olumsuz etkileyebilir ve eğitim açısından verimsiz bir ortam oluşabilir. Salgın tedbirleri dolayısı ile "maske çıkarmak, yakın temasta olmak, temizliğe dikkat etmemek vb." gibi hareketlerin istenemeyen davranış kategorisinde yer alabileceği düşünülmektedir. Salgın sürecinde güvenli bir ortamda, eğitim ve öğretimin sürdürülebilmesi için öğretmenlerin ve okul

yönetiminin bu süreçte hayatımızın vazgeçilmez bir parçası olan maske, hijyen ve mesafe vb. konuları da içinde barındıran istenmeyen davranışları anında tespit edip müdahale etmeleri gerekmektedir.

Bu çalışmada detaylı inceleme yapabilmek amacıyla öğrenci istenmeyen davranışlarına ortaokul penceresinden bakılmıştır. Bu araştırmanın bir sınırlılığı olabileceği gibi, ortaokullar özelinde daha detaylı betimleme fırsatı sunacağından avantaj da olabilir. Ortaokul özelinde Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde, genel olarak öğretmenler tarafından belirtilen istenmeyen davranışların izin almadan konuşma, verilen ödevleri yapmama, birbirlerini şikâyet etme, sınıfı kirletme, kavgaya etme, derse araç gereç getirmeme, kıyafet kurallarına uymama, derslere geç kalma vb. olduğu (Demir, 2013; Gökçen, 2018; Öge, 2015; Öz, 2012; Pehlivan, 2017); öğrenciler tarafından istenmeyen davranış olarak algılanan davranışların izin almadan konuşma, gürültü yapma, sınıfta yeme içme, derse geç gelme, ilgisizlik, kıyafet kurallarına uyulmaması, sınıf ve kantini temiz kullanmama, argo ifadeler kullanma, öğrencilere lakap takma olduğu (Öz, 2012; Pehlivan, 2017) belirlenmiştir.

İstenmeyen öğrenci davranışları kendiliğinden oluşmamaktadır. Her davranışın altında yatan bir neden olabileceği gibi her istenmeyen öğrenci davranışının altında da bir neden yatabilir. Alanyazında bu nedenler, ailenin sosyo-ekonomik yapısı, aile, sosyal çevre, arkadaş çevresi, teknolojik kullanım alışkanlıkları (Gökçen ve Doğan, 2016); medya, sınıfın ortamı, arkadaş çevresi (Aksoy, 2013), öğrencinin bireysel farklılıkları, öğretmen davranışları, eğitim programı ve öğretim yöntemleri şeklinde açıklanmaktadır (Atıcı, 2014). Türkiye’de ortaokullar özelinde yapılan araştırmalar incelendiğinde ise (Demir, 2013; Gökçen, 2018; Öz, 2012) ailelerin çocukların eğitimine olan ilgisizliği, TV ve diğer kitle iletişim araçlarında sergilenen şiddet davranışları, ailelerin çocuğa karşı olumsuz tutum ve davranışları, arkadaş çevresi, toplumsal ve kültürel yapıdaki değişim, kitle iletişim araçları, aile içi problemler vb. faktörlerinin disiplin sorunu yaratan istenmeyen davranışların kaynakları olarak belirtildiği tespit edilmiştir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının nedenlerine inilip bu problemlere yönelik etkili ve verimli bir yaklaşım tespit etmek ve bu yaklaşımın tüm okul içinde uygulanmasını sağlamak okul içinde pozitif bir iklimin olmasını ve aynı zamanda okulun akademik ve sosyal alanlardaki başarısının artmasını da sağlayacaktır (Öztürk, 2016). İstenmeyen öğrenci davranışlarını tespit etmek, kalıcı ve önleyici olarak çözüm üretmek, etkili ve verimli bir ortamda eğitim ve öğretimin hedeflerine ulaşabilmesi için bir gerekliliktir. Salgın sürecinde eğitim ortamlarına gelen tedbirler çerçevesinde oluşan istenmeyen öğrenci davranışlarında farklılıklar olabileceği düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle salgın sürecinde, istenmeyen davranışlardaki olası değişiklikleri ve öğretmenlerin bu durumlarla nasıl başa çıktığını bütünsel olarak incelemek alanyazına katkı sağlayacağı ve salgında istenmeyen davranışlarla ilgili çalışma yapılmaması bakımından alanyazındaki boşluğu gidereceği bakımından önemli görülmektedir.

İstenmeyen öğrenci davranışlarının fazlasıyla görüldüğü ve bu sorunların çözümü için sistemli bir yaklaşım benimsemeyen okullarda özellikle de salgın ortamında etkililiğin sağlanması oldukça zordur. Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını salgın ortamında ortaokullar özelinde, öğretmenler açısından incelemek ve öğrencileri gözlemlemek problemlerin değerlendirilmesini kolaylaştıracaktır. Bu nedenlerle araştırma problemi “Salgın sürecinde yüz yüze yürütülen eğitim faaliyetlerinde ortaokul öğrencilerinin istenmeyen davranışları nasıldır?” şeklindedir. Bu problemden yola çıkarak araştırmanın amacı “Salgın sürecinde yüz yüze yürütülen eğitim faaliyetlerinde ortaokul öğrencilerinin istenmeyen davranışlarının incelenmesi” olarak belirlenmiştir. Bu ana amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Salgın sürecinde yüz yüze yürütülen eğitim faaliyetleri çalışmalarında öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları nelerdir?
2. Öğretmenlerin salgın öncesi ve sonrası yürüttükleri yüz yüze eğitim sürecinde karşılaştıkları öğrencilerin istenmeyen davranışlarındaki değişime ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin sınıflarında/okullarında karşılaştığı öğrenci istenmeyen davranışlarının nedenlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğretmenlerin karşılaştıkları istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Öğretmenlerin, salgın öncesi ve sonrası, yüz yüze eğitim sürecinde kullandıkları istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerindeki değişime ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Salgın sürecinde yüz yüze yürütülen eğitim faaliyetleri çalışmalarında gözlenen istenmeyen öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlara karşı uyguladıkları stratejiler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı salgın sürecinde yüz yüze eğitime geçen ortaokullarda gerçekleşen öğrenci istenmeyen davranışlarının incelenmesidir. Araştırmacıların olay üzerinde hiç kontrolü olmaması, olayın kendi doğal çerçevesi içerisinde gözlemlenmesi ve gözlemler sonucunda betimlenmesi dolayısıyla bu çalışmada nitel araştırma türlerinden, durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmanın olaylar üzerinde az kontrolü olduğu ya da hiç kontrolü olmadığı, olayın kendi doğal çevresinde çalışıldığı ve gerçekle arasındaki ilişkinin tamamıyla açık olmadığı zamanlarda kullanılan araştırma türüdür (Yin, 1984). Çalışılacak olan durum öğrencilerin istenmeyen

davranışlarıdır. Salgın süreciyle beraber öğrencilerin yüz yüze eğitimden uzaklaşması, istenmeyen davranışlar da değişiklikler olacağı öngörülmesi sebebiyle bu durum seçilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları Adana ilinde bulunan ortaokullar arasından amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örneklemedeki temel anlayış önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Katılımcı grubunun belirlenmesi sürecinde, şu ölçütler dikkate alınmıştır:

- Araştırmada, ses kayıt cihazlarının kullanımına izin verilmesi,
- Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin araştırmaya katılıma gönüllü olması,
- Okul yönetiminin çalışmaya destek vermesi,
- Okulun, salgın şartlarında beş gün yüz yüze normal eğitim veren “köy okulu” statüsünde olması.

Köy okulu ölçütünün eklenmesinin nedeni, salgın sürecinde farklı şehirlerde, farklı bölgelerde eğitim ile ilgili farklı uygulamalar yapılmasından kaynaklanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB, 2020) 8 Ekim 2020 tarihli basın açıklaması doğrultusunda 12 Ekim 2020 tarihi itibarı ile köy okullarının tamamında beş gün normal eğitim başlamıştır. Çalışmanın kapsamında yapılan görüşmeye farklı okullardan gönüllü 18 öğretmen katılmış, görüşmeye katılan öğretmenlerin demografik değişkenlere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Görüşmeye Katılan Öğretmenlerin Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

<i>Değişkenler</i>	<i>Alt Boyutlar</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	10	55,6
	Erkek	8	44,4
Kıdem	0-5	7	38,9
	6-10	11	61,1
Branş	İngilizce	4	22,2
	Matematik	3	16,7
	Fen Bilimleri	3	16,7
	Beden Eğitimi	3	16,7
	Türkçe	2	11,1
	Sosyal Bilgiler	2	11,1
	Görsel Sanatlar	1	5,6

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların 10’u kadın ve 8’i erkektir. Öğretmenlerin kıdemlerinin 0-10 yıl arasında değiştiği görülmektedir. Çeşitlilik olması açısından yedi farklı branşta görev yapan öğretmenlerle görüşülmüştür.

Çalışma kapsamında öğretme-öğrenme ortamı (ders işleme süreci) ve okul bahçesindeki öğrenci davranışları gözlenmiştir. Salgın döneminde yüz yüze eğitimde ortalama her sınıfta 16 öğrenci bulunmaktadır. Günde 30 dakikadan olmak üzere toplamda altı ders vardır. Teneffüsler 10

dakikadır. Var olan eğitim programı izlenmektedir. Sınıflarda yapılan gözlemler “S1, S2, ...” şeklinde isimlendirilirken okul bahçesinde yapılan gözlemler “B1, B2, ...” şeklinde isimlendirilmiştir. Öğretme-öğrenme sürecinin gözlemlendiği sınıflara ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğretme-Öğrenme Sürecinin Gözlemlendiği Sınıflara İlişkin Betimsel İstatistikler

Gözlem Formu	Sınıf İçi Öğretme-Öğrenme Süreci			Bahçedeki Öğrenci-Öğretmen Hareketliliği			Gözlem Zamanı
	Sınıf Düzeyi	Gözlem Zamanı	Öğrenci Sayısı	Gözlenen Öğretmen	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	
S1	5. sınıf		20				
S2	5. sınıf	10-13	22				10-13
S3	6. sınıf	Kasım	18		Değişken	2	Kasım
S4	6. sınıf		9	7	Sayıda	Nöbetçi	
S5	6. sınıf	09.30	13		Öğrenci	Öğretmen	09.30
S6	7. sınıf	11.30	13				11.30
S7	8. sınıf		12				

Tablo 2’de görüldüğü üzere dört farklı kademede toplam yedi sınıf gözlenmiştir. Gözleme katılan toplam öğrenci sayısı 107, öğretmen sayısı yedidir. Ayrıca okul bahçesinde iki farklı gün toplam altı teneffüs gözlenmiştir. Yapılan bahçe gözlemlerinde nöbet görevini yürüten iki öğretmen ve bahçede bulunan sayısı tam olarak bilinmeyen tüm kademelerden öğrenciler gözlenmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından bu araştırma kapsamında hazırlanan “Öğrenci İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Görüşme Formu” ve “Öğrenci İstenmeyen Davranışlarına İlişkin Gözlem Formu” kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formunun başında araştırmaya katılacak olan öğretmenlerin kişisel bilgilerini (cinsiyet, hizmet yılı vb.) almaya yönelik sorular yer almaktadır.

#### Öğrenci İstenmeyen Davranışlarına Yönelik Görüşme Formu:

Çalışmada öğretmenler ile yarı yapılandırılmış bir form kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. “İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Görüşme Formu” beş taslak sorudan oluşmaktadır. Bu sorular hazırlanırken alanyazındaki kuramsal açıklamalar gözden geçirilmiş bu doğrultuda amaca yönelik beş soru oluşturulmuştur. Görüşme formu kullanılmadan önce hazırlanan taslak sorular nitel araştırma konusunda tecrübeli Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanında iki uzmana incelenilerek görüşlerine sunulmuş ve dönütler doğrultusunda görüşme formuna son hali verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular, “1. Okulda karşılaştığınız istenmeyen davranışlar nelerdir?, 2. Covid-19 yüz yüze eğitim sürecinde karşılaştığınız istenmeyen davranışlarda salgın öncesine göre bir değişiklik oldu mu? Olduysa neler olabilir?, 3. Sizce bu istenmeyen davranışların nedenleri ne olabilir?, 4. Karşılaştığınız istenmeyen davranışlarla baş etmek için neler yapıyorsunuz? Kullandığınız baş etme yöntemleri hakkında bilgi verir misiniz?, 5. Salgın sürecinde uyguladığınız yöntemlerde salgın öncesine göre bir değişiklik oldu mu? Olduysa neler olabilir?”. Sekiz görüşme yüz yüze ses kayıt



cihazı kullanılarak yapılırken 10 görüşme uzaktan “Zoom” programı aracılığı ile yapılmıştır. Öğretmenlerle yapılan bu görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür. Yüz yüze yapılan görüşmelerde yazılı şekilde kayıt alınırken, çevrimiçi yapılan görüşmelerde ses kaydı alınmıştır.

#### *İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına İlişkin Gözlem Formu:*

Bu araştırma kapsamında taslak olarak “Öğrenci İstenmeyen Davranışlarına İlişkin Gözlem Formu” oluşturulmuştur. Taslak gözlem formu kullanılmadan önce alanyazındaki kuramsal açıklamalar tekrardan gözden geçirilmiş, hazırlanan taslak sorular uzman görüşlerine sunulmuş ve dönütler doğrultusunda gözlem formuna son hali verilmiştir. Form içerisinde gözlem yapan kişi, sınıf düzeyi, hangi ders olduğu, gözlem tarihi, gözlemin başlama ve bitme saati, gözlem yapılan mekân (bahçe ve sınıf), gözlenen disiplin problemleri, istenmeyen davranışlar ve öğretmen tepkileri bilgileri yer almaktadır. Araştırmacılar tarafından sınıf içinde ve sınıf dışında bu form doğrultusunda gözlemler yapılmıştır. Bu kapsamda 30’ar dakikadan yedi ders saati ve 10’ar dakikadan altı teneffüs saati olmak üzere toplam 270 dakika gözlem yapılmıştır. Gözlemler yazılı not tutularak kayıt altına alınmıştır.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Veriler, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Adana’da görevini sürdürmekte olan öğretmen, öğrenci ve yöneticilerden gerekli izinler alınarak sınıf içinde ve teneffüs saatlerinde gözlem yapılarak toplanmıştır. Görüşme ve gözlemlerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 242). Analize başlamak için öncelikle elde edilen tüm veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve ham veri metinleri elde edilmiştir. Ardından bu metinler üzerinde kodlama çalışması yapılmıştır. Kodlama süreci, metin ya da görsel verileri küçük bilgi kategorileri içine toplamayı, bir çalışmada kullanılan farklı veri tabanlarından gelen kod için kanıt aramayı ve sonra koda bir etiket vermeyi içermektedir (Creswell, 2020, s. 186). Bu sürecin sonunda tema ve kodlara ulaşılmış ve analiz edilmiştir. Öğretmenlerin isimleri yerine “Ö1”, “Ö2” şeklinde isimlendirme yapılmıştır.

#### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Lincoln ve Guba (1985’den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 276) nitel araştırmanın niteliğini arttıracak birtakım stratejiler önermektedir. Bu stratejileri geçerlilik ve güvenilirlik olarak değil de nitel araştırmanın doğasına daha uygun olduğu “inandırıcılık (iç geçerlilik)”, “aktarılabirlik (dış geçerlilik)”, “tutarlılık (iç güvenilirlik)”, “teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik)” şeklinde açıklamışlardır. Çalışmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla tespit edilen kodlar ve oluşturulan temalar Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda görev yapan ve nitel araştırma konusunda deneyimli olan uzman öğretim üyelerine sunulmuş ve görüşleri alınmış ve

görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca görüşmeye katılan öğretmenlerin teyidinde de başvurulmuştur. Aktarılabirliği arttırmak için veriler, yoruma yer verilmeden ayrıntılı olarak betimlenmiş ayrıca öğretmen görüşleri ve gözlemler açıklanırken sık sık doğrudan alıntılar yapılmış ve rapor hazırlanırken açık ve anlaşılır bir dil kullanmıştır.

Nitel araştırmalarda, araştırmacının öznel yargılarından bağımsız bir kodlama yapması zordur (Bahat, 2020). Dış denetimi sağlamak amacıyla araştırmacının dışında başka uzmanlarca da kodlama yapılmalıdır. Tutarlılığı arttırmak amacıyla araştırmacı çeşitlenmesine başvurularak veriler üç yazar tarafından kodlanmış ve kodların tutarlılığı Miles ve Huberman'ın (1994) uyuşma/uyuşma+uyuşmama x 100 formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Elde edilen kodlayıcı güvenilirliği katsayısı 83,16 bulunmuştur. Tutarlılığı veren kodlama denetimine göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Tespit edilen tutarsızlıklar için diğer kodlayıcılar ile toplantı yapılarak kodlamalar yeniden gözden geçirilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın teyit edilebilirliğini arttırmak için yapılan görüşmeler ve gözlemler bilgisayar ortamında kayıt altına alınmış aynı zamanda analiz sonuçları bilgisayar ortamında saklanmıştır.

## Bulgular

### Görüşmeden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde, çalışmanın amaçları doğrultusunda yapılan görüşmeler çerçevesinde ulaşılan bulgular betimlenmiştir. Yöntem kısmında ifade edilen görüşme sorularından hareketle bulgular analiz edilip bu sırayla verilmiştir.

#### *Öğretmenlerin Karşılaştıkları İstenmeyen Davranışlara İlişkin Bulgular:*

Öğretmenlerin sınıflarında/okullarında karşılaştığı öğrenci istenmeyen davranışlarına ilişkin görüşleri incelemek amacı doğrultusunda öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilip temalar ve kodlar Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Karşılaştıkları Öğrenci İstenmeyen Davranışları

<i>Temalar</i>	<i>Alt Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
Bireysel	Sözel	İzinsiz Konuşma	7
		Kötü Söz Kullanma	6
		Şikâyet Etme	2
		Yalan Söyleme	1
		Toplam	16
	Eylemsel	Sınıfı Kirletme	5
		Dikkat Eksikliği	5
		Dikkat Dağıtma	3
		İzinsiz Ayağa Kalkma	2
		Derse Geç Kalma	2
Toplam	17		

Sosyal	Kavga Etme	9
	Akran Zorbalığı Yapma	4
	İzinsiz Eşya Alışverişi	4
	Kurallara Uymama	3
	Uygun Şekilde Şakalaşmama	1
	Arkadaşını Rahatsız Etme	1
	Toplam	22
Akademik	Motivasyon Eksikliği	7
	Sorumsuzluk	4
	Dersi Dinlememe	2
	Devamsızlık	1
	Toplam	14
Salgına Özgü	Fiziksel Mesafeyi İhlal etme	7
	Maske Takmama/Çıkarma	6
	Toplam	13

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıflarında/okullarında karşılaştığı öğrenci istenmeyen davranışlarına ilişkin görüşleri bireysel, sosyal, akademik ve salgına özgü olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Ayrıca bireysel teması içinde yer alan istenmeyen davranışlar sözel ve eylemsel olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. En sık görülen istenmeyen davranışların bireysel teması altında toplandığı görülmüştür. Bireysel teması, sözel alt grubu altında belirtilen istenmeyen davranışlar izinsiz konuşma, kötü söz kullanma, şikâyet etme ve yalan söyleme olarak ifade edilirken sözel olmayan alt grubunun altında belirtilen istenmeyen davranışlar sınıfı kirletme, dikkat eksikliği, dikkat dağıtma, izinsiz ayağa kalkma, derse geç kalma olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö14: "Genelde işte dersin akışını bozmadan olan şeyler. Yani işte ders sırasında bazen istemsiz konuşmalar oluyordu. Parmak kaldırmadan konuşmak, öğretmenin sözünü kesmek, dersin konsantrasyonunu bozmak, bu gibi şeyler olabilir."

Ö9: "Mesela yere çöp atmak bizim okulumuzda benim yıllardır gözlemlediğim bir şey. Öğrencilere nedense bu açıdan ulaşamıyoruz. Yani sırasının altında çok çöp bırakıyorlar. Ya da çöplerini çöp kovası yerine sağa sola çok atıyorlar."

Öğretmenlerin aslına sadık kalınarak verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi salgın sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmıştır.

Sosyal teması altında belirtilen istenmeyen davranışlar kavga etme, akran zorbalığı yapma, izinsiz eşya alışverişi, kurallara uymama, uygun şekilde şakalaşmama, arkadaşını rahatsız etme olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö18: "O süre zarfında öğle aralarında, mesela süre de biraz fazla olduğu için öğrenciler arasında kavgalar olabiliyordu. Veya şakalaşırken zarar vermeler, birbirlerine zarar vermeler, bu tarz davranışlar olabiliyor."

Öğretmenlerin verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi sosyal açıdan istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmıştır.

Akademik teması altında belirtilen istenmeyen davranışlar motivasyon eksikliği, sorumsuzluk, dersi dinlememe, devamsızlık olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö13: "...materyal eksik, derslere hazırlıksız geliyorlar. Verilen sorumluluklar önceden yerine getirilmiyor, verdiğimiz ödevlerin parçaları çoğu zaman eksikli geliyor, tam gelmiyor."

Öğretmenlerin verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi salgın sürecinde akademik açıdan istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmıştır.

Salgına özgü teması altında belirtilen istenmeyen davranışlar fiziksel mesafeyi korumama, maske takmama/çıkarma olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö1: "...yani söylediğim gibi en önemlisi maskelerini çıkarmaları. Mesela bahçede çok rahat hissediyorlar kendilerini. Sosyal mesafeyi korumadan maskelerini çıkarıyorlar, yemeklerini yiyorlar, bir şeyler içiyorlar ya da kantin sırasında sıkıntı yaşadık."

Öğretmenlerin verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi salgın sürecinde yeni istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmıştır.

#### ***Salgın Öncesi ve Sonrası İstenmeyen Davranışlarda Görülen Değişime İlişkin Bulgular:***

Öğretmenlerin, salgın öncesi ve sonrası, yüz yüze eğitim sürecinde karşılaştıkları istenmeyen davranışlardaki değişime ilişkin görüşlerini incelemek amacı doğrultusunda öğretmenlerin verdikleri cevaplar analiz edilip temalar ve kodlar Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Salgın Öncesi ve Sonrası İstenmeyen Davranışlardaki Değişimler

<i>Temalar</i>	<i>Alt Tema</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
Salgına özgü		Maske takmama/çıkarma	11
		Fiziksel mesafeyi korumama	8
		Toplam	19
Bireysel	Sözel Olan	Kötü Söz Kullanma	1
		Şikâyet etme	1
		Toplam	2
	Sözel Olmayan	Adaptasyon sorunu	2
Devamsızlık		2	
İzinsiz ayağa kalkma		1	
	Toplam	5	
Sosyal		Kavga	1
		Şakalaşma	1
		Kurallara uymama	1
		Toplam	3
Akademik		Motivasyon eksikliği	2

Tablo 4' te görüldüğü gibi öğretmenlerin salgın öncesi ve sonrası yüz yüze eğitim sürecinde değişen istenmeyen davranışlar hakkında görüşleri birinci soruya paralel olarak bireysel, sosyal, akademik ve salgına özgü olmak üzere dört tema altında yer almaktadır. Öğretmenler bu süreçte en

sık salgına özgü istenmeyen davranışlarda artış olduğu dile getirmişlerdir. Bu temada ifade edilen davranışlar ise maske takmama/çıkarma ve fiziksel mesafeyi korumama olmuştur. Salgına özgü istenmeyen davranışların daha önce görülmemeyen ve bu süreçte gözlenen davranışlar olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre kötü söz kullanma, şikâyet etme, adaptasyon sorunu, devamsızlık, şakalaşma ve kurallara uymama, motivasyon eksikliği davranışlarının arttığı; izinsiz ayağa kalkma ve kavga davranışının bu süreçte azaldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö10: "...covid' ten önce maske takmıyorlardı, covid'ten sonra maske takmaları gerekirken bazı öğrenciler takmak istemiyor."

Ö16: "... çoğu istenmeyen davranışların yanı sıra üzerine yeni istenmeyen davranışlar çıktı. Sosyal mesafe kuralları çoğu kez ihlal edildi."

Ö17: "...Bir de küfürlü konuşma ve birbirlerini şikâyette artmalar oldu, son zamanlarda. "

Ö11: "... bu da aralarına mesafe koydukları için daha huzurlu daha sessiz bir nöbet ortamı ve sınıf ortamı sağladı. Çünkü oyun sayısı kısıtlandı hem de sınıf içerisinde ayağa kalkıp gezmeler, başka arkadaşının yanına gitmeler azaldı diye düşünüyorum."

Ö3: "... kavgalar ve tartışmalar daha sık olurdu eskiden şu an biraz daha azaldı."

Öğretmenlerin verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi salgın sürecinde istenmeyen öğrenci davranışlarında değişimlerle karşılaşmıştır.

#### **Öğrenci İstenmeyen Davranışlarının Nedenlerine İlişkin Bulgular:**

Öğretmenlerin sınıflarında/okullarında karşılaştığı öğrenci istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilip temalar ve kodlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. İstenmeyen Davranışların Nedenleri**

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
Ailesel	Anne-Baba Tutumu	9
	Eğitim Düzeyi	6
	Ekonomik Düzeyi	5
	İletişim Eksikliği	4
	Kardeş Sayısı Fazlalığı	2
	Tek Ebeveyn Olması	1
	Toplam	27
Bireysel	Gelişim Dönemi	4
	Dikkat Çekme	4
	Şiddet Yatkınlık	3
	Sıkılma	3
	Bilişsel Özellikler	2
	Cinsiyet Farklılığı	1
	Toplam	17
Çevresel	Yaşanılan coğrafya	6
	Arkadaş çevresi	2
	Kültür	1
	Toplam	9

	Teknoloji Yetersizliği	2
	Disiplin Yönetmeliği	2
Eğitim Sistemi	Sınıf Geçme Sistemi	1
	Eğitime Ara Verilmesi	1
	Toplam	6

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıflarında/okullarında karşılaştığı öğrenci istenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin görüşlerini açıklarken ailesel, bireysel, çevresel ve eğitim sistemi olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Öğretmenler istenmeyen davranışların nedenlerinin en çok ailesel, en az eğitim sisteminden kaynaklandığını dile getirmişlerdir. Ailesel temasında en sık ifade edilen nedenler anne baba tutumu, eğitim düzeyi, ekonomik düzey ve iletişim eksikliği olmuştur. En az ifade edilen nedenler ise kardeş sayısı fazlalığı ve tek ebeveyn olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö2: *"Bence temel neden ailedeki eğitim düzeyi hem anne baba eğitim düzeyi hem çocuğa verilen eğitim bence. Mesela klasik bir cümledir bu ailede eğitim başlar gerçekten ama gerçekten ailede başlıyormuş."*

Öğretmenlerin verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının aileden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Bireysel temasında en sık ifade edilen nedenler gelişim dönemi, dikkat çekme, şiddet yatkinlık, sıkılma olmuştur. En az ifade edilen nedenler ise bilişsel özellikler ve cinsiyet olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö3: *"Davranışların kaynağını ben daha çok 7. ve 8. Sınıflara girdiğim için ergenlik dönemi olarak görüyorum. Ön planda olma düşüncesi, ön planda olma için öğrencilerimizin bu davranışları sergilediğini düşünüyorum."*

Öğretmenlerin verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının bireysel özelliklerden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Çevresel temasında en sık ifade edilen neden yaşanan coğrafya olmuştur. En az ifade edilen nedenler ise arkadaş çevresi ve kültür olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö8: *"Aile en önemli faktör ondan sonra çevre geliyor. Başka aileler de onun gibi çocuklar yetiştiriyor. Bu çocuklarda birbirlerine baka baka birbirlerini köreltiyor."*

Öğretmenlerin verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının çevreden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Eğitim sistemi temasında en sık ifade edilen nedenler teknoloji yetersizliği ve disiplin yönetmeliği olmuştur. En az ifade edilen nedenler ise sınıf geçme sistemi ve eğitime ara verilmesi olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö17: "Covid'ten dolayı muhtemelen, okuldan uzak kalınca, ailelerinde ilgisizlikleriyle beraber bunlarda sorunlar arasında yer alıyor."

Ö9: "Ayrıca sınıf geçme sistemi öğrenci hiç ders çalışmasa bile kalmayacağını biliyor. Belki de çalışmamalarındaki en büyük sebeplerden biri bu. Ben diyor nasıl olsa geçiyorum."

Öğretmenlerin verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi istenmeyen öğrenci davranışlarının eğitim sisteminden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

#### **Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlar Karşısında Kullandıkları Stratejilere İlişkin Bulgular:**

Öğretmenlerin sınıflarında/okullarında karşılaştığı öğrenci istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine ilişkin görüşleri doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilip temalar ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** İstenmeyen Davranışlar Karşısında Kullanılan Stratejiler

<i>Temalar</i>	<i>Kodlar</i>	<i>Frekans</i>
Sözel Stratejiler	Uyarı	10
	Pekiştireç Verme	7
	Öğrenci ile Konuşma	6
	Kuralları Hatırlatma	3
	Ceza	2
	İsmiyle Hitap Etme	2
	Söz Hakkı Verme	1
	Ben Dilini Kullanma	1
	Toplam	32
İş birliği Stratejileri	Veli ile İş birliği	10
	İdare ile İş birliği	8
	Psikolojik Danışman ile İş birliği	3
	Toplam	21
Sözel Olmayan Stratejiler	Görmezden Gelme	4
	Göz Teması Kurma	4
	Model olma	2
	Derste Değişiklik Yapma	2
	Sert Davranma	2
	Toplam	14

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin sınıflarında/okullarında karşılaştığı öğrenci istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerine ilişkin görüşlerini açıklarken sözel stratejiler, iş birliği stratejileri ve sözel olmayan stratejiler olmak üzere üç tema altında toplanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerinde en çok sözel stratejileri, en az sözel olmayan stratejileri kullandıklarını dile getirmişlerdir. Sözel stratejiler temasında en sık belirtilen stratejiler uyarı, pekiştireç verme, öğrenci ile konuşma olmuştur. En az belirtilen stratejiler söz hakkı verme, beden dilini kullanma olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö18: “Öğrencilere sınıf içerisinde uyulması gereken kurallardan bahsediyoruz. Tabi hani şunu yapın, bunu yapın demiyoruz direkt, aslında yapmaları gereken davranışları veya onlardan beklenen davranışların neler olduğundan bahsediyoruz.”

Öğretmenler, verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sözel stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

İş birliği stratejiler temasında en sık belirtilen stratejiler veli ile iş birliği, idare ile iş birliği olmuştur. En az belirtilen strateji ise psikolojik danışman ile iş birliği olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö14: “...biraz da idareden çekiniyorlar. İdare bence bu konuda önemli bir rol üstleniyor. İdare biraz tuttuğunu koparan, dediğim dedik olursa, o zaman öğrenciler daha baskılanabiliyor, daha kontrol altına alınabiliyor. İdare ile iş birliği yapılıyor bir yerde.”

Öğretmenler, verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı iş birliği içeren stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Sözel olmayan stratejiler temasında en sık belirtilen stratejiler görmezden gelme, göz teması kurma olmuştur. En az belirtilen stratejiler model olma, derste değişiklik yapma ve sert davranma olmuştur. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö16: “Ders esnasında söz hakkı almadan öğrenciyi başta görmezden geldim. Davranışında devam ettiğinde kendisine değil de söz hakkı alan arkadaşlarının konuşmasına fırsat vererek anca söz hakkı istediğinde kalkabileceğinin izlenimini yarattım.”

Öğretmenler, verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sözel olmayan stratejiler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

### **Salgın Öncesi ve Sonrası Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlar Karşısında Kullandıkları Stratejilerdeki Değişime İlişkin Bulgular:**

Öğretmenlerin, salgın öncesi ve sonrası, yüz yüze eğitim sürecinde kullandıkları istenmeyen davranışlarla baş etme stratejilerindeki değişime ilişkin görüşleri doğrultusunda verdikleri cevaplar analiz edilip temalar ve kodlar Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Salgın Sürecinde Değişen Stratejiler

Temalar	Kodlar	Frekans
Sözel Olmayan Stratejiler	Fiziksel Yakınlık	12
	Derste Değişiklik Yapma	5
	Yer Değişikliği	4
	Vücut Dili	2
	Toplam	23
Sözel Stratejiler	Uyarılar	12
İş birliği Stratejileri	Veli ile İş birliği	3



Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin salgın sürecinde değişen stratejiler hakkında görüşlerini açıklarken sözel, sözel olmayan ve iş birliği stratejileri olmak üzere üç temada görüşlerinin gruplandığı görülmektedir. En sık görüş belirtilen temanın sözel olmayan stratejiler olduğu belirlenmiştir. Bu temada en sık ifade edilen davranışlar ise fiziksel yakınlık ve derste değişiklik yapma olmuştur. Bunları sırasıyla yer değişikliği ve vücut dili davranışları takip etmiştir. Katılımcılar görüşmeler sırasında sözel olmayan stratejiler temasındaki kodların bütününde azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Sözel stratejiler temasında uyarılar stratejisine değinirlerken; iş birliği stratejileri temasında ise veli ile iş birliği stratejisine değinmişlerdir. Katılımcılar uyarılar ve veli ile iş birliği stratejilerinin salgın sürecinde arttığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşlerinin ortaya çıktığı ifadeleri aşağıda örneklendirilmiştir.

Ö16: “...öğrenci istenildiği gibi yeri değiştirilemedi. Kitabını unutan öğrenci olduğunda önceden arkadaşının yanına geçerek birlikte yapabiliyorlardı artık mümkün olmadı.”

Ö10: “...pandemi sürecinde velilerle daha çok iletişim içinde olduk. Velilerle daha sık iletişim sürecinde olunca da problemler daha da azaldı diyebilirim.”

Öğretmenlerin verilen ifadelerinden de görüldüğü gibi salgın sürecinde öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında kullandıkları stratejilerde değişimlerle karşılaşmıştır.

### Gözlemden Elde Edilen Bulgular

Çalışmanın amaçları doğrultusunda sorulan sorular ve yapılan gözlemler çerçevesinde bulgular betimlenmiştir.

### *Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında (Bahçede) Görülen İstenmeyen Davranışlara İlişkin Gözlem Bulguları:*

Salgın sürecinde yüz yüze eğitime geçen ortaokullarda istenmeyen davranışları gözlemek amacıyla sınıf içinde ve sınıf dışında (bahçede) yapılan gözlemler analiz edilip temalar ve kodlar Tablo 8’de sunulmuştur.

**Tablo 8.** Sınıf İçi ve Sınıf Dışında (Bahçe) Gözlenen İstenmeyen Davranışlar

Mekân	Tema	Gözlenen İstenmeyen Davranış	Frekans
Sınıf İçi	Bireysel	İzinsiz Konuşma	6
		Dikkat Dağıtma	4
		İzinsiz Ayağa Kalkma	4
		Dikkat Eksikliği	3
		Derse Geç Gelme	3
		Gürültü Çıkarma	3
		Kötü Söz Kullanma	1
		<b>Toplam</b>	<b>24</b>
	Sosyal	Kavga Etme	3
		Eşya Alışverişi	2
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>	
Salgına Özgü	Akademik	Maske Takmama / Çıkarma	5
		Materyal Eksikliği	4

Sınıf Dışı (Bahçe)	Bireysel	Tehlikeli Hareketler Yapma	6
		Kavga Etme	6
		Derse Geç Kalma	4
		Dikkat Dağıtma	2
	Toplam	18	
Salgına Özgü	Maske Takmama / Çıkarma	6	
		Fiziksel Yakınlığı Korumama	6
	Toplam	12	

Tablo 8’de görüldüğü gibi sınıf içi ve sınıf dışı (bahçe) olmak üzere iki farklı mekânda gözlem yapılmıştır. Sınıf içinde yapılan gözlemler sonucunda gözlenen istenmeyen davranışlar bireysel, sosyal, salgına özgü ve akademik olmak üzere dört tema altında gruplandırılmıştır. Bireysel temasında en sık gözlenen davranışlar izinsiz konuşma, dikkat dağıtma ve izinsiz ayağa kalkma davranışları iken, bunları dikkat eksikliği, derse geç gelme, gürültü çıkarma ve kötü söz kullanma davranışları izlemektedir. Sosyal temasında ise kavga etme ve eşya alışverişi davranışları gözlenmiştir. Salgına özgü temasında maske takmama/çıkarma davranışını gözlenirken, akademik temasında materyal eksikliği gözlenmiştir. Bu grupta gözlenen istenmeyen davranışlara örnek olacak gözlem bulguları aşağıda örneklendirilmiştir.

*S1: Ders sırasında izin almadan konuşan öğrenciler gözlendi. Bir öğrenci izin almadan ayağa kalkıp arkadaşından uç aldı. Bir öğrenci, maskesini çıkartıp maskesine baktı.”*

Gözlem bulgularında görüldüğü gibi salgın sürecinde, sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmıştır.

Sınıf dışında (bahçe) yapılan gözlemler sonucunda gözlenen istenmeyen davranışlar bireysel, salgına özgü olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Bireysel temasında en sık gözlenen davranışlar tehlikeli hareketler yapma ve kavga etme davranışlarıdır. Bunları derse geç kalma ve dikkat dağıtma davranışları izlemektedir. Salgına özgü temasında ise gözlenen davranış maske takmama/çıkarma ve fiziksel yakınlığı korumama davranışlarıdır. Bu grupta gözlenen istenmeyen davranışlara örnek olacak gözlem bulguları aşağıda örneklendirilmiştir.

*B4: “Zil çaldıktan sonra içeriye girerlerken fiziksel yakınlığa dikkat edilmedi.”*

*B6: “Zil çaldığı halde bahçede bekleyen öğrenciler gözlendi. Arkadaşına taş atan ve kavga eden öğrenci gözlendi.”*

Gözlem bulgularında görüldüğü gibi salgın sürecinde, bahçe ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarıyla karşılaşmıştır.

#### ***Sınıf İçinde ve Sınıf Dışında (Bahçede) Öğretmenlerin İstenmeyen Davranışlara Karşı Kullandıkları Stratejilere İlişkin Gözlem Bulguları:***

Salgın sürecinde yüz yüze eğitime geçen ortaokullarda istenmeyen davranışlara karşı öğretmen tepkilerini gözlemek amacıyla sınıf içinde ve sınıf dışında (bahçede/koridorda) yapılan

gözlemler analiz edilip temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan temalar ve kodlar Tablo 9’da sunulmuştur.

**Tablo 9.** Sınıf İçi ve Sınıf Dışında (Bahçe) Gözlenen İstenmeyen Davranışlara Karşı Öğretmenlerin Kullandıkları Stratejiler

Mekân	Tema	Tepkiler	Frekans
Sınıf içi	Sözel Stratejiler	Uyarı	6
		Ceza	3
		Öğrenci ile Konuşma	2
	Toplam	11	
	Sözel Olmayan Stratejiler	Görmezden Gelme	7
Göz Teması		2	
Toplam	9		
Sınıf Dışı (Bahçe)	Sözel Stratejiler	Uyarı	6
		Ceza	1
	Toplam	7	

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf içi ve sınıf dışı (bahçe) olmak üzere iki farklı mekânda gözlem yapılmıştır. Sınıf içinde yapılan gözlemler sonucunda gözlenen istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin kullandıkları stratejiler sözel ve sözel olmayan stratejiler olmak üzere iki tema altında gruplandırılmıştır. Sözel stratejiler temasında öğretmenlerin uyarı, ceza ve öğrenci ile konuşma; sözel olmayan stratejiler temasında ise görmezden gelme ve göz teması tepkilerini kullandıkları gözlenmiştir. Sınıf dışında (bahçe) yapılan gözlemler sonucunda gözlenen istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin kullandıkları uyarı ve ceza stratejileri sözel stratejiler temasında toplanmıştır. Bu grupta gözlenen istenmeyen davranışlara karşı öğretmenlerin kullandıkları stratejilere örnek olacak gözlem bulguları aşağıda örneklendirilmiştir.

S1: “Bir öğrenci, kullandığı kalemi maskesinin yan kısmına taktığında, öğretmen göz teması kurarak maskeyi gösterdi. Başka bir öğrenci, maskesini çıkartıp maskesine baktığında, öğretmen “maskeni tak” diyerek uyarıda bulundu. Ders sırasında izin almadan konuşan öğrencileri öğretmen görmezden geldi.”

B2: “Fiziksel yakınlığa dikkat etmeyen öğrencileri nöbetçi öğretmen uyardı.”

Gözlem bulgularından elde edilen verilere göre salgın sürecinde, sınıf içinde ve bahçede öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı sözel ve sözel olmayan stratejiler kullandıkları görülmüştür. Yapılan görüşmeler ve gözlemlerden yola çıkarak salgın öncesi ve sonrasında öğrencilerin istenmeyen davranışlarında farklılıklar olduğu görülmektedir.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırma salgın döneminde ortaya çıkan veya sönen istenmeyen davranışları gözlemek, öğretmenlerin görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Salgın öncesi ve sürecinde yüz yüze yapılan eğitim etkinliklerinde ortaya çıkan istenmeyen davranışların benzer olduğu ancak salgın ile ilgili olarak istenmeyen yeni davranışların ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda öğretmenler en sık kavga etme, izinsiz konuşma, kötü söz kullanma, motivasyon eksikliği, sınıfı kirletme davranışlarıyla karşılaştıklarını; bu davranışlara salgın döneminde fiziksel mesafeyi korumama ve maske takmama/çıkarma istenmeyen davranışlarının eklendiğini ifade etmektedirler. Dolayısı ile salgın sürecinde istenmeyen yeni davranışların ortaya çıktığı ifade edilebilir. Salgın öncesi maske takma davranışı yokken salgınla birlikte maske takmama istenmeyen davranış olarak ifade edilmektedir. Pehlivan (2017) ve Öztürk (2016) yaptıkları çalışmalar sonucunda kavga etme; Pehlivan (2017), Öge (2015) ve Demir (2013) izin almadan konuşma; Erdoğan vd. (2010) motivasyon eksikliği; Öz (2012) sınıfı kirletme davranışlarının istenmeyen davranışlar olarak algılandığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Yaraş ve Turan (2021) yaptıkları çalışmada en sık karşılaşılan istenmeyen davranışın kurallara uymama ve sorumsuzluk olduğunu belirtmişlerdir. Nezihoğlu ve Sabancı (2010) da en sık karşılaşılan istenmeyen davranışın kötü söz söyleme ve saldırgan davranışlar sergileme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada karşılaşılan istenmeyen davranışların salgına özgü davranışlar dışında alanyazınla benzer nitelikte olduğu söylenebilir.

Öğretmenler, salgın öncesi ve sonrası istenmeyen davranışlarda görülen farklılıklara değinirken maske takmama/çıkarma ve fiziksel mesafeyi korumama davranışlarının daha önce görülmediğini ve salgına özgü olduğunu tekrar dile getirmişlerdir. Ayrıca kötü söz kullanma, şikâyet etme, adaptasyon sorunu, devamsızlık, şakalaşma ve kurallara uymama, motivasyon eksikliği davranışlarının arttığı; izinsiz ayağa kalkma ve kavga davranışının bu süreçte azaldığı belirtilmektedirler. Bazı istenmeyen davranışlarda artış gözükürken bazı davranışlarda azalma gözükmesi öğrencilerin okul disiplin kurallarını unutmuş olmalarından, salgın sürecinde evden çıkmadan sürekli ekran başında oturmalarından veya uzaktan eğitim sürecinde rehavete kapılmalarından kaynaklanıyor olabilir. Genel olarak öğretmenlerle yapılan görüşmeler baz alınarak bakıldığında ise öğretmenlerde salgın ile beraber eğitim-öğretim sürecindeki olumsuzlukların arttığı görüşü hakimdir. Balcı (2020), Çiçek, Tanhan ve Tanrıverdi (2020), Külekçi-Akyavuz ve Çakın (2020) da yaptıkları çalışmada salgın sürecinin eğitim sistemini olumsuz olarak etkilediğini ifade etmektedirler.

İstenmeyen davranışların nedenlerine ilişkin öğretmenlere görüşleri sorulduğunda, en sık ifade edilen temanın ailesel kaynaklı olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde anne-baba tutumu, aile eğitim düzeyi, ailenin ekonomik düzeyi ifade edilmektedir. Ayrıca katılımcılar yaşanan coğrafya, gelişim dönemi, şiddete yatkınlık gibi sebepler de ifade etmişlerdir. Gökçen (2018) ve Demir (2013) de yaptıkları çalışmalarda ailelerin eğitime olan ilgisizliklerine ve olumsuz tutumlarına değinirken; Masekoameng (2010) yaptığı çalışmada ekonomik nedenlere dikkat çekmektedir. En temel

eğitimin ailede başladığı düşünüldüğünde, öğretmenlerin istenmeyen davranış nedenleri olarak en sık ailesel faktörlerden bahsetmeleri anlaşılabilir.

Öğretmenler, istenmeyen davranışlar karşısında en sık uyarı, veli/idare iş birliği, pekiştirme, öğrenci ile konuşma, görmezden gelme, göz teması kurma, ceza verme stratejilerini kullandıklarını ifade etmektedirler. Bu bulgulara paralel olarak istenmeyen davranışlarla başa çıkmak için Öge (2015) ve Öz (2012) öğrenci ile konuşma; Dağlı ve Baysal (2011), Öz (2012) görmezden gelme stratejilerinin kullanıldığını ifade etmişlerdir. Ayrıca ceza vermek (Erdoğan vd., 2010), öğrencinin yerini değiştirmek (Dağlı ve Baysal, 2011) gibi stratejiler de ifade edilmiştir. Yaraş ve Turan (2021) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin aile iş birliği, ödüllendirme ve sınıf kuralları oluşturma çözümlerini ürettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Yumuşak ve Balcı'nın (2018) yaptığı araştırma sonucunda kural belirleme, fiziksel düzenlemeler ve iletişimsel tedbirler kullanılan stratejiler arasındadır. Veli ile iş birliği en etkili ve en sağlıklı çözüm yolu olarak ifade edilmektedir (Yaraş ve Turan, 2021). Öğretmenlerin, salgın öncesi ve sonrası yüz yüze eğitimde kullandıkları fiziksel yakınlık, derste değişiklik yapma, yer değişikliği baş etme stratejilerinde azalma olduğunu; uyarı ve veli ile iş birliği stratejilerinde ise artış olduğunu ifade etmektedirler. Salgın süreciyle birlikte teması azaltmak için kullanılan stratejilerde de değişikliğe gidildiği görülmektedir.

Yapılan gözlemler sonucunda sınıf içinde görülen istenmeyen davranışlar izinsiz konuşma, dikkat dağıtma, izinsiz ayağa kalma, kavga etme, maske takmama/çıkarma ve materyal eksikliğidir. Sınıf dışında ise tehlikeli hareketler yapma, kavga etme, derse geç kalma, maske takmama/çıkarma ve fiziksel yakınlığı korumama davranışları gözlemlenmiştir. Gözlemler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ifade edilen istenmeyen davranışlar tutarlıdır. Salgın sürecinde istenmeyen davranışlar karşısında öğretmenlerin kullandıkları stratejiler gözlemlendiğinde ise sınıf içerisinde en sık uyarı, ceza, görmezden gelme ve göz teması kullanılırken sınıf dışında uyarı ve ceza stratejileri kullanılmaktadır. Bu gözlemler öğretmenlerle yapılan görüşmelerle tutarlıdır. Öğretmenler temas ortamını azaltacak stratejilere yönelmekte ve uyarı, görmezden gelme gibi fiziksel mesafeyi korumaya yönelik stratejileri daha fazla kullanmaktadırlar.

Görüşmeler ve gözlemler genel olarak değerlendirildiğinde, salgın sürecinde istenmeyen davranışlarda, bu davranışlarla baş etme stratejilerinde değişiklikler olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara dayanarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Görüşmeler sonucunda öğretmenler karşılaştıkları istenmeyen davranışların başlıca sebebinin aile temelli olduğunu ifade etmişlerdir. Ailelerle iş birliğini arttırmaya ve onları da çocuklarının eğitim sürecine dâhil etmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.

2. Öğrencilerde görülen istenmeyen davranışlara salgın sürecinde maske takmama/çıkarma, fiziksel mesafeyi korumama davranışlarının eklendiği görülmektedir. Öğrencilerin bu konu hakkında daha bilinçli olması için öğrencilere bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
3. Öğretmenler salgın sürecinde maske takmama ve fiziksel mesafeyi koruyamama gibi davranışlarla baş etme konusunda sorunlar yaşadığını dile getirmişlerdir. Bu konuda öğretmenlere salgın sürecinde oluşan istenmeyen davranışlarla baş etme konusunda bilgilendirme çalışmaları yapılabilir.
4. Bu çalışma ortaokul düzeyinde yapılmıştır, farklı kademelerde farklı örneklerle farklı şehirlerde yapılabilir.

### Kaynaklar

- Aksoy, S. (2013). *Öğrencilerde görülen istenmeyen davranışların nedenleri ve çözüm yolları ile ilgili öğretmen ve veli görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atıcı, R. (2014). Sınıf içerisinde öğrenci davranışlarına etki eden etmenler. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(2), 413-427.
- Aydın, B. (2001). *İlköğretim okullarında sınıf disiplinin sağlanması*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydoğan, İ. (2010). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. C. Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi* içinde (s. 193-211). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bahat, İ. (2020). *Türkiye yükseköğretiminde nitelik sorunsalı konusunda devlet üniversiteleri öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Balay, R. (2003). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Sandal Yayıncılık.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 75-85.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplin*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çiçek, İ., Tanhan, A. & Tanrıverdi, S. (2020). Covid-19 ve eğitim. *Milli Eğitim*, 49(1), 1091-1104.
- Dağlı, A. & Baysal, N. (2011). İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına ve bunların çözüm yollarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(38), 61-78.
- Demir, F. (2013). *Ortaokullarda öğrencilerin disiplinsiz davranışları ve bu davranışların sebepleri (Batman ili Merkez ilçesi örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman, G. T., Saltan, F., Gök, A. & Yıldız, İ. (2010). Sınıf yönetimi ve sınıf içi disiplin problemleri, nedenleri ve çözüm önerileri üzerine nitel bir araştırma: Bilişim teknolojileri dersi örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(2), 853-891.
- Fidan, N. (2012). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gökçen, E. (2018). *Sınıf içi disiplini bozan davranışlara yönelik öğretmen görüşleri (Şanlıurfa ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gökkyer, N. & Doğan, B. (2016). İstenmeyen öğrenci davranışları ve nedenlerine ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 93-106.
- Kaya, İ. (2019). *Öğretmenlerin disiplini sağlama yaklaşımları ile öğrencilerin sınıf iklimi algıları ve öğretimsel muhalefet davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Külekcı-Akyavuz, E. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 723-737.
- Masekoameng, M. C. (2010). *The impact of disciplinary problems on educator morale in secondary schools and implications for management*. (Doctoral dissertation). <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.889.713&rep=rep1&type=pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- MEB. (2020, Ekim 8). *Okullarda yüz yüze eğitimde ikinci aşama 12 Ekim Pazartesi günü başlıyor*. <http://www.meb.gov.tr/okullarda-yuz-yuze-egitimde-ikinci-asama-12-ekim-pazartesi-gunu-basliyor/haber/21776/tr> sayfasından erişilmiştir.
- Nezihoğlu, G. Ö. & Sabancı, A. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin görüşlerine göre öğrencilerin istenmeyen davranışları ve bu davranışlarla başa çıkma yöntemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 41-53.
- Öge, D. (2015). *Teachers' perceptions of secondary school students' discipline problems and techniques to deal with these problems*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öz, E. Z. (2012). *Öğretmen, öğrenci ve ailelerin ilköğretim 2. kademedeki gözlenen disiplin problemleri ve baş etmede kullanılan stratejiler ile ilgili görüşlerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Özdemir, İ. E. (2004). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar. Ç. Özdemir & Ş. Erçetin (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s. 269-295). Ankara: Asil Yayıncılık.

- Öztürk, B. (2016). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 149-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Pehlivan, F. (2017). *Ortaokul ve liselerde yaşanan disiplin problemlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sahranç, Ü. (2019). Öğrenme psikolojisi ile ilgili temel kavramlar. İ. Yıldırım (Ed.), *Eğitim psikolojisi* içinde (s. 301-331). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 67-89). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- WHO. (2020, October 12). *Q & As on COVID-19 and related health topics*. <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19> sayfasından erişilmiştir.
- Yaraş, Z. & Turan, M. (2021). Sınıf yönetimi engeli olarak istenmeyen davranışlar: Kalitatif bir değerlendirme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(58), 573-600.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods* (3. b.). California: SAGE Publications. <https://journals.aps.org/prb/abstract/10.1103/PhysRevB.29.6996> sayfasından erişilmiştir.
- Yumuşak, G. & Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(40), 223-254.

### Extended Summary

Educational processes are self-renewing and progressing in accordance with the developing world conditions. The fact that the Covid-19 infection spread not only in a short time and became a threat to the whole world, affecting all countries, but also brought precautions and practices. Along with these measures, a new understanding has developed in education. It is thought that there might be differences in students' undesirable behaviors that occur within the framework of the measures coming to educational environments during the pandemic process. Identifying an effective and productive approach towards undesirable student behaviors and ensuring that this approach is implemented throughout the school will ensure a positive climate within the school, and it will increase the success of the school in academic and social areas at the same time (Öztürk, 2016). For these reasons, the purpose of the research was determined as "Examination of undesirable student behaviors in middle schools that switched to face-to-face education during the pandemic process". In line with this main purpose, answers are sought to the following questions:



1. What are the undesirable student behaviors that teachers encounter during face-to-face educational activities during the pandemic?
2. What are the teachers' views on the change in the undesirable behaviors of the students they encountered during the face-to-face education process they conducted before and after the pandemic?
3. What are the teachers' views on the causes of student misbehavior in their classrooms/schools?
4. What are the teachers' views on coping strategies with undesirable behaviors they encounter?
5. What are the teachers' views on the change in their strategies to cope with undesirable behaviors they used in the face-to-face education process before and after the pandemic?
6. What are the undesirable student behaviors observed in face-to-face educational activities during the pandemic and what are the strategies that teachers apply against these behaviors?

Case study, one of the qualitative research types, was used in the research. In the process of determining the participant group, the following criteria were considered:

- Allowing the use of voice recorders in the research,
- The volunteering of the teachers who make up the study group to participate in the research,
- Supporting the school administration to work,
- The school's status as a "village school" provides five-day education which gives normal face-to-face education under pandemic conditions.

Eighteen teachers participated in the interview held within the scope of the study. In the observation made within the scope of the study, a total of seven classes from four different levels were observed. The total number of students who participated in the observation was 107, and the number of teachers was 7. In addition, students were observed on a total of 6 break times in two different days in the school garden. In the garden observations, two teachers who were on guard duty and the students from all levels whose number is not known precisely were observed.

The data of the study were collected by using the "Interview Form Regarding Student Undesirable Behaviors" and "Observation Form Regarding Student Undesirable Behaviors" prepared by the researchers within the scope of this research. In the study, interviews were conducted with the teachers using a semi-structured form. The observations made are in the type of structured field study. Observations were made by the researchers inside and outside the classroom. The data were

collected by obtaining necessary permissions from teachers, students, and administrators working in Adana in the 2020-2021 academic year. Content analysis was used in the analysis of data obtained from interviews and observations. At the end of this process, themes and codes were reached and analyzed. Instead of the names of the teachers, they were named as "T1", "T2".

In order to increase the credibility of the study, expert opinion was taken, and necessary corrections were made in accordance with their opinions. In order to increase the transferability, the data were described in detail without any interpretation, direct quotations were frequently made, and clear and understandable language was used when the teacher's opinions and observations were explained. In order to increase the consistency, the data were coded by three authors, and the consistency of the codes was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula of  $\text{agreement/consensus} + \text{disagreement} \times 100$ . The encoder reliability coefficient obtained was calculated and found to be 83.16. To increase the confirmability of the research, the interviews and observations were recorded in the computer environment and the results of the analysis were stored in the computer environment.

As a result of the research, the most frequently encountered behaviors that the teachers observed are fighting, speaking without permission, swearing, lack of motivation, and polluting the classroom; they also stated that the undesirable behaviors of not maintaining physical distance and not wearing/taking off masks during the pandemic period were added to these behaviors. It can be said that new undesirable behaviors have emerged due to the pandemic. In addition, swearing, complaining, adaptation problems, absenteeism, lack of motivation, joking, and not obeying the rules increased; it is stated that the behavior of standing up without permission and fighting behavior decreased in this process.

When teachers were asked for their opinions on the causes of undesirable behaviors, it was seen that the most frequently expressed theme was familial. In this theme, the attitude of the parents, the level of family education, and the economic level of the family are expressed. In addition, the participants also expressed reasons such as the geography they live in, the developmental period, and the predisposition to violence. Teachers state that they use the strategies of warning, parent/administrative cooperation, reinforcement, talking with the student, ignoring, making eye contact, and punishing the most frequently in the face of undesirable behaviors. There was a decrease in the strategies of physical proximity, making changes in the course, and coping with place changes that teachers used in face-to-face education before and after the pandemic; they state that there is an increase in the strategies of warning and cooperation with parents.

As a result of the observations, the undesirable behaviors which are seen in the classroom are unauthorized talking, distraction, standing up without permission, fighting, not wearing/taking off

masks, and lack of materials. Outside the classroom, behaviors such as making dangerous moves, fighting, being late for class, not wearing/taking off masks, and not maintaining physical distance were observed. Undesirable behaviors expressed in observations and interviews with teachers are consistent. When the strategies which are used by teachers in the face of undesirable behaviors during the pandemic process are observed, the most frequently used ones are warning, punishment, ignoring, and eye contact in the classroom; and outside the classroom, warning and punishment strategies are used. These observations are consistent with interviews with teachers. Teachers tend to use the strategies that will restrict the contact environment and use more strategies to maintain physical distance such as warning and ignoring. When the interviews and observations are evaluated in general, it is seen that there are changes in undesirable behaviors and strategies to cope with these behaviors during the pandemic process.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmaya birinci yazar %40 oranında, ikinci yazar %25 oranında, üçüncü yazar %20 oranında ve dördüncü yazar %15 oranında katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum ya da kuruluştan destek alınmamıştır. Uzman görüşü kapsamında yardımlarından dolayı Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı Arş. Gör. Ahmet Togay'a teşekkür ederiz.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Etik Kurulunun 07.06.2021 tarih ve E.102097 No'lu onayı ile yürütölmüştür.

# Ergenlerin Sahip Oldukları Değerler ile Suça Karşı Tutumları ve Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki Yordayıcı İlişkiler\*

## Predictor Relations Between Values, Attitudes towards Crime, and Coping Strategies of Adolescents

Seda Kıyak, Tolga Seki, Bülent Dilmaç

### Yazar Bilgileri

**Seda Kıyak** 

Arş. Gör., Karamanoğlu  
Mehmetbey Üniversitesi,  
Rehberlik ve Psikolojik  
Danışmanlık,  
[sedakıyak@kmu.edu.tr](mailto:sedakıyak@kmu.edu.tr)

**Tolga Seki** 

Arş. Gör. Dr., Necmettin  
Erbakan Üniversitesi, Rehberlik  
ve Psikolojik Danışmanlık,  
[tlg.seki@gmail.com](mailto:tlg.seki@gmail.com)

**Bülent Dilmaç** 

Prof. Dr., Necmettin Erbakan  
Üniversitesi, Rehberlik ve  
Psikolojik Danışmanlık,  
[bulentdilmac@gmail.com](mailto:bulentdilmac@gmail.com)

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı ergenlerin sahip oldukları değerler ile suça karşı tutumları ve başa çıkma stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkileri tespit etmektir. Araştırmanın yöntemi genel tarama modelinin bir alt türü olan ilişkisel tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu Konya ilinde öğrenim gören gönüllü 800 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Elde edilen 800 veri arasından eksik veri içeren 22 veri araştırma kapsamının dışında bırakılarak analizler 778 veri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, İnsani Değerler Ölçeği, Suça Karşı Tutumlar Ölçeği ve Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği uygulanmıştır. Tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon değerlerinin hesaplanması için SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada yapısal eşitlik modeline göre değişkenler arası etki incelenmiş ve veriler AMOS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde, ergenlerin sahip oldukları değerler ile suça karşı olan olumsuz tutumları arasında pozitif bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca ergenlerin sahip oldukları değerler ile başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Veriler incelendiğinde ergenlerin sahip oldukları değerlerin onların aktif başa çıkma ve kaçınan başa çıkma stratejilerini pozitif yönde, olumsuz başa çıkma stratejilerini ise negatif yönde yordadığı görülmektedir.

### Makale Bilgileri

#### Anahtar Kelimeler

Baş Çıkma Stratejileri  
Değerler  
Suça Karşı Tutum

#### Keywords

Coping Strategies  
Values  
Attitudes Towards Crime

#### Makale Geçmişi

Geliş: 04.09.2021  
Düzeltilme: 17.12.2021  
Kabul: 30.12.2021

### ABSTRACT

The aim of this research is to reveal predictive relationships between values, attitudes towards crime and coping strategies in adolescents. This research was carried out in accordance with correlational model which is a subpattern model of the general survey model. The sample of the research consists of 800 volunteer students who were studying in Konya. The research was continued with 778 data after 22 students with missing data were removed from the study. Personal Information Form, Human Values Scale, Attitudes Towards Crime Scale, and Coping Scale for Adolescents were used as data collection tools in the research. SPSS program was used to calculate the descriptive statistics and correlation values of the data. For the analysis of data, AMOS program was used for structural equation modeling. According to the findings obtained from the research; it is observed that, when the predictive relationships between owned values in adolescents and negative attitudes towards crime are investigated, a positive and significant relationship is found. Additionally, it is determined that there is a positive and significant relationship between the owned values and the active coping strategies and avoidant coping strategies. Another result of the study is that there is a negative and significant relationship between the owned values and the negative coping strategies.

\*Bu çalışma, ikinci ve üçüncü yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atf

Kıyak, S., Seki, T. & Dilmaç, B. (2022). Ergenlerin sahip oldukları değerler ile suça karşı tutumları ve başa çıkma stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkiler. *TEBD*, 20(1), 69-85. <https://doi.org/10.37217/tebd.990282>

## Giriş

Değerler tarih boyunca üzerinde durulan bir kavram olmuştur. Sosyal hayatın var olması ile birlikte çeşitli bilim alanlarında çalışan araştırmacılar tarafından değerler ile ilgili birçok fikir beyan edilmiştir (Atay, 2003). Sosyal yapıyı meydana getiren temel kurumların hepsi kendisine ait değer kavramlarını içermektedir. Örnek olarak değerler psikoloji bilimine göre tutum ve davranışların belirleyicisi iken sosyolojik açıdan toplumun kendine özgü temel normatif standartlarını oluşturan yapılar olarak ifade edilebilmektedir. Felsefi perspektiften değerler idealleri betimlerken antropologlar değerleri kültürün özü olarak nitelerler. Söz konusu bilim dalları birbirinden bağımsız olarak ele alınamayacağı gibi bu alanların kendi değer kavramlarını da bağımsız düşünmek mümkün olmayacaktır. Değer kavramının bu şekilde birden fazla disiplin içerisinde kendine yer edinmesi karmaşık ve çok yönlü bir yapıya sahip olmasına olanak sağlamıştır (Özensel, 2003; Sağnak, 2004).

Değerler insanların davranışlarına yön veren inançlar bütünüdür (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Amerikan Psikoloji Derneği (APA, 2020) tarafından ise değerler, bireyin veya toplumun iyi, beğenilen ya da önemli olduğuna dair bir rehber olarak kabul ettiği ahlâki, toplumsal ve estetik ilkeler bütünü biçiminde tanımlanmıştır. Aynı zamanda değerler bir toplumu meydana getiren kişilere nelerin mühim olduğu, nelerin seçilmesi gerektiği kısaca nasıl yaşanması gerektiği hakkında yol gösterir (Akbaş, 2008). Dökmen (2004) bu kavramı kişilerin kendileri ve başkaları için anlamlı gördükleri davranışlar, eylemler ve bu davranışları meydana getiren şemalar olarak ifade etmiştir.

Değerler toplumsal hayatı düzenler, bireyler arasındaki bağlılığı artırır, insanlara nerede nasıl davranılacağı hususunda ipuçları vererek benzerliği sağlar ve diğer insanların nasıl bir davranış sergileyeceğinin tahmin edilmesine yardımcı olur (Fındıklı, 2012). Değerler toplumsal hayatı biçimlendirir ve toplumsal düzenin devamlılığını sağlar (Aydın, 2011; Canatan, 2004). Kumbasar (2011) değerlerin bireye nasıl davranması gerektiği noktasında rehberlik ettiğini ifade etmiştir.

Bireylerin sahip oldukları değerler onların davranışlarına doğrudan veya dolaylı olarak yön vermektedir (Boydak-Özan, 2009). Bu sayede, kişinin değer sistemi analiz edilerek suç işlemiş bir kimseyi suça sürükleyen yapıları daha anlaşılır bir hale getirmek mümkündür (Uzun, 2015). Suç, bir toplumda sosyal davranış kurallarının ihlali ve toplumsal ve kültürel değerlerden sapma davranışı olarak ifade edilebilmektedir (Fındıklı, 2012). Bir bireyin kişilik yapısı, duyguları, düşünceleri, iradesi ve tercihleri onun suça yönelmesini etkileyen etmenler arasındadır. Bu noktada insanın duygu ve düşüncelerinin eğitilmesi ve bireye toplumda erdemli bir kimse olarak bulunmasını sağlayacak değerlerin kazandırılması gerekmektedir. İnsan kendisini suç işlemekten alıkoyan değerlerden ve ilkelerden yoksun olduğunda suç davranışına daha fazla eğilim gösterecektir (Bayraktutar, 2012).

Suç, geçmişten günümüze hukuk, psikoloji, sosyoloji, teoloji, biyoloji gibi birçok bilimin üzerinde çalıştığı, farklı bakış açılarıyla incelenebilecek insan davranışlarını ve toplumsal olguları ifade

eden bir kavramdır (Fathi, 2016; Kaya, 2018). Bu durum farklı branşlarda farklı tanımlamalar yapılmasını gerekli kılmıştır. Ancak Güçlü ve Akbaş (2019) bu tanımların suçun evrensel ve topluluklara özgü bir olgu olması, hukuki bir yapısının bulunması ve toplumsal sebep ve sonuçları itibarıyla sosyolojik olması noktalarında birleştiğini belirtmiştir. Ayrıca suçu, bu davranışı gerçekleştiren kişinin 18 yaşından büyük veya küçük olmasına göre değerlendirmek mümkündür. Burt (1969) bu sınıflandırmanın en güçlü nedenini, çocuk suçluları incelemenin ve onları geri kazanmanın daha kolay olması biçiminde ifade etmiştir.

Türk Ceza Kanunu'na (2004) göre 18 yaşın altındaki bireyler çocuk olarak değerlendirilmektedir. Gelişim psikolojisinde ergenlik döneminde kabul edilen bireyler hukuk sisteminde çocuk olarak tanımlanmaktadır. Gelişim psikolojisinde ergenlik döneminin çocukluktan ayrılmasının sebebi bu dönemde meydana gelen hızlı fiziksel, bilişsel, sosyal ve duygusal değişimlerdir. Gelişim alanlarında yaşanan bu hızlı değişimler yeni uyum problemlerine de neden olmaktadır. Bu yüzden ergenlik dönemindeki bireyler riskli davranışlara daha çok yönelebilmekte ve dolayısıyla bu davranışlarının olumsuz sonuçlarına daha çok maruz kalabilmektedir (Kayma-Güneş ve Gökler, 2017).

Çocuk suçluluğunu etkileyen en önemli etmenlerden biri ailesel faktörlerdir (Amodei ve Scott, 2002; Balci, 2011; Mwangangi, 2019; Yağbasan, 2010). Çocuklara değerlerin kazandırılması sürecinde ailenin önemi yadsınamaz (Ulusoy ve Dilmaç, 2020). Çocukların aile içerisinde aldıkları sosyal ve psikolojik değerler ailenin dışına çıktığında gerçekleştireceği davranışları büyük oranda belirleyici rol oynamaktadır (Güney, 2008). Çocuk suçluluğu ile ilişkili diğer faktörler akran grupları, okul, sosyoekonomik düzey, medya, madde kullanımı olarak sıralanabilir (Christle, Jolivette ve Nelson, 2005; Dilber, 2014; Eryalçın ve Duyan, 2016; Öztürk, 2020; Simoes, Matos ve Batista-Foguet, 2008).

Çocuk suçluluğu, artış oranları ve ciddiyeti göz önüne alındığında önemli bir toplumsal problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Suçlu davranış, suçun mağdurları ve toplum için olduğu kadar ergenler ve aileleri için de büyük olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Smith ve Stern, 1997). Bu durum suç davranışını saptamanın ve önlemenin önemini ortaya koymaktadır. Şensoy (1949) birçok suçlunun suç işlemeye küçük yaşlarda başladıklarını ve zaman içerisinde elde ettikleri tecrübeler ile suç davranışlarını artırdıklarını ifade etmiştir. Yapılan bir araştırmada cezaevinde bulunan çoğu erkeğin 13 yaşından önce suç işlemiş olduğu belirtilmiştir (Kvaraceus, 1964).

Ergenlerin suça yönelme sebepleri yaşanan hızlı değişimlerin yanı sıra kalıtsal sebepler, zekâ potansiyelinin sınırlılığı da olabileceği gibi, çocukluk dönemine uzanan yanlış eğitim ve yeterli olmayan sevgi kökenli de olabilir. Diğer yandan, değişen değer yargıları, ahlâk kurallarının oluşturduğu karışıklık, hızlı ve düzensiz kentleşme, endüstrileşme, göçler, ekonomik sorunlar gibi sosyo-ekonomik nedenler de ergeni suça yönlendirebilir (Yavuzer, 2006). Yörükoğlu (1996), çocukları ve ergenleri suça yönelten etkenleri bireyin yapısı, bireyin aile yapısı ve bireyin içinde yaşadığı sosyal ortam olmak üzere

üç kategoride incelemiştir. Ergenlerin sağlıklı bir gelişim dönemi geçirmek ve refahlarını sağlamak için potansiyel tehdit olabilecek stres durumları ile başa çıkmaları gerekmektedir. Bireyin yaşadığı stres faktörleri duygusal sıkıntıya, sağlığı riske atabilecek davranışlara, fiziksel sağlık sorunlarına veya antisosyal davranışlara neden olabilir (Krapic, Hudek-Knezevic ve Kardum, 2015). Yapılan araştırmalarda fazla miktarda veya ağır suçlar işleyen çocukların ciddi aile, okul ya da sosyal problemlere sahip olduğuna ulaşılmıştır (Öztürk-Çopur, Ulutaşdemir ve Balsak, 2015). Ergen karşılaştığı problemler için etkili çözüm yolları izlemediği takdirde kullanılan başa çıkma yöntemlerinin kendisi de kişi için bir gerilim kaynağına dönüşebilmektedir. Bazı ergenler problemlerinden uzaklaşmak için alkol ve madde kullanımına yönelmektedirler. Böyle bir durumda bu davranış, var olan sorunu çözmeyeceği gibi daha büyük sorunlara da yol açabilmektedir (Basut, 2006). Basut ve Erden (2005) yapılan ilgili araştırmaları incelediklerinde, araştırmaların suça eğilim gösteren ergenlerin karşılaştıkları stres faktörlerine yönelik uygun başa çıkma stratejileri kullanmadıklarını veya kullanamadıklarını ortaya koyduğunu ifade etmiştir.

Başa çıkma stratejileri, bireyler tarafından zor veya imkânlarını aşan durumlar olarak değerlendirilen iç ve/veya dış talepleri yönetmek için devamlı olarak değiştirilen bilişsel ve davranışsal çabaların tümüdür (Lazarus ve Folkman, 1984). Başa çıkma davranışı, bilişi, algıyı, bireyi, çevreyi ve birey-çevre arasındaki ilişkiyi içeren çok boyutlu bir kavramdır (Folkman ve Moskowitz, 2004; Pearlin ve Schooler, 1978). Aynı zamanda başa çıkma tehdit, değerlendirme ve tepki arasındaki bir işlemdir. Bu üç faktör etkileşime girdikçe ve değiştikçe birey tarafından gösterilen başa çıkma davranışı da zaman içerisinde değişime uğrayacaktır (Tamres, Janicki ve Helgeson, 2002). Chen, Peng, Xu ve O'Brien (2018) yaşlı ve genç bireylerin başa çıkma stratejileri kullanımında farklılık gösterdiklerini, gençlerin daha fazla problem odaklı stratejiler kullandıklarını ifade etmiştir. FizPerez ve Laudadio (2008) genellikle dayanıklılığı yüksek olan ergenlerin daha fazla problem çözmeye yönelik stratejiler kullanırken, dayanıklılığı düşük olan ergenlerin daha fazla kaçınma stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Öngen (2002) ise yaptığı çalışmada ergenlerin problemleriyle başa çıkmak için en çok kullandıkları stratejinin aile ile çözüme olduğunu bulgulamıştır.

Madaan ve Kumaran (2015) ergenlerin sahip oldukları değerlerin karşılaştıkları stres durumları ile başa çıkmalarına ve yetişkinliğe daha kolay bir geçiş yapmalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Başa çıkma psikolojik ve fizyolojik sağlığı sürdürmek ve verimli ve üretici bir hayat yaşayabilmek için gerekli bir eylemdir ve bireylerin yaşam doyumunu etkilemektedir (Avşaroğlu, 2007; Karavardar ve Korkmaz, 2018). Alanyazında sahip olunan değerler ile başa çıkma stratejileri ortak değişkenler ile çalışılmasına karşın birlikte ele alındığı araştırmalar oldukça sınırlıdır. Bu araştırmada değerlerin başa çıkma stratejileri ile olan ilişkisi incelenerek, çalışmanın uygun başa çıkma stratejilerinin kullanımının teşvik edilmesine yönelik çalışmalara ve faaliyetlere yol göstermesi beklenmektedir.

Kayma-Güneş ve Gökler (2017) ise çocukluk ve ergenlik döneminde gösterilen suç davranışlarına yönelik yapılan etkili müdahalelerin, o bireyler yetişkin olduklarında yeniden suç işlemelerini önleyebilecek nitelikte olduğunu ifade etmiştir. Bu güçlü etkiler göz önüne alınarak bu araştırmada çalışma grubu olarak ergenler seçilmiştir. Alanyazında ergenlerin suça karşı tutumları ile ilgili sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Suça karşı geliştirilen olumsuz tutumun suç davranışını yordadığı göz önüne alındığında, suç potansiyeli bulunan ergen bireyleri kazanmak ve suç davranışlarının mümkün olduğunca önüne geçmek amacıyla suça karşı tutum ile ilgili çalışmaların önemli olduğu ve artması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca çalışmada, değerlerin suça karşı tutum üzerindeki etkisi incelenerek çalışmanın ergenlerde suça karşı olumsuz tutumlar geliştirmeye ve dolaylı olarak suç davranışını önlemeye yönelik programlara ışık tutacağı düşünülmektedir.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Araştırmada değerlerin suça karşı tutum ve başa çıkma stratejileri üzerinde etkisi incelenmiştir. Bu amaçla araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama, değişkenler arasındaki ilişkileri ve bağlantıları inceleyen araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Konya il merkezinde öğrenim gören 800 gönüllü lise öğrencisi oluşturmaktadır. Yaşları 13-19 (Ort±ss) aralığında değişen katılımcıların %48,1'i (385) kadın ve %51,9'u (415) erkektir.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ergenlerin sahip oldukları değerleri belirlemek için "İnsani Değerler Ölçeği", suça karşı tutumlarının düzeylerini belirlemek için "Suça Karşı Tutumlar Ölçeği", başa çıkma stratejilerini incelemek için "Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği" ve öğrencilerin özlük niteliklerine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına dair tanıtıcı bilgiler verilmiştir.

#### *İnsani Değerler Ölçeği:*

Bu araştırmada, öğrencilerin insani değerlerini belirlemek amacıyla, Dilmaç (2007) tarafından geliştirilen "İnsani Değerler Ölçeği (İDÖ)" kullanılmıştır. 42 maddeden oluşan ölçekte insani değerler altı boyut altında kategorize edilmiştir. Ölçekteki maddeler beş basamaklı likert tipi bir dereceleme ölçeği biçimindedir. Elde edilen puanların artması bireyin insani değerlere daha fazla sahip olduğunu gösterirken azalması ise bireyin insani değerlere daha az sahip olduğunu ifade etmektedir. İnsani Değerler Ölçeği'nin "Sorumluluk" alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .73, "Dostluk/Arkadaşlık" alt



ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .69, "Barışçı Olma" alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .65, "Saygı" alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .67, "Dürüstlük" alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .69, "Hoşgörü" alt ölçeğinin iç tutarlılık katsayısı .70 ve tüm ölçek için iç tutarlılık katsayısı ise .92 bulunmuştur. Kararlılık katsayıları "Sorumluluk" için .73, "Dostluk/Arkadaşlık" için .91, "Barışçı Olma" için .80, "Saygı" için .88, "Dürüstlük" için .75, "Hoşgörü" için .79 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü için kararlılık katsayısı .87 bulunmuştur (Dilmaç, 2007).

#### *Suçta Karşı Tutumlar Ölçeği:*

Ergenlerin suça karşı olan tutumlarını ölçmek amacıyla, Loeber, Farrington, Stouthamer-Loeber ve Kammen (1998) tarafından geliştirilen ve Özdemir vd. (2011) tarafından Türkçeye uyarlaması yapılan Suça Karşı Tutumlar Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, ergenlik döneminde sıklıkla görülen suç davranışlarına karşı bireyin tutumunu ölçen 11 sorudan oluşmaktadır. Birey bu davranışlara karşı 'çok yanlış', 'yanlış', 'biraz yanlış' veya 'hiç yanlış değil' seçeneklerinden birini işaretleyerek söz konusu davranışa yönelik tutumunu belirtmektedir. Elde edilen yanıtlar 0-3 arasında değerlendirilmektedir. Uygulama sonucunda toplam puan en düşük 0, en yüksek ise 33 olarak çıkabilmektedir. Uyarlanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı suça yönelen ergenler grubunda 0,88, kontrol grubunda ise 0,91 olarak bulunmuştur (Özdemir vd., 2011).

#### *Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği:*

Ergenlerin başa çıkma stratejilerini ölçmek amacıyla, Spirito, Stark ve Williams (1988) tarafından geliştirilen ve Bedel, Işık ve Hamarta (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Ergenler İçin Başa Çıkma Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek aktif (bilişsel yeniden yapılandırma, problem çözme, duyguların düzenleme ve sosyal destek), kaçınan (dikkat dağınıklık, çekilme, sosyal uzaklaşma, çekilme ve arzu giderici düşünme) ve olumsuz (kendini eleştirme ve başkalarını suçlama) başa çıkma stratejileri olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. Aktif başa çıkma yapıcı ve fonksiyonel stratejileri, kaçınan başa çıkma problemlerden uzaklaşma ve kendiliğinden çözülmesini bekleme gibi stratejileri içerirken olumsuz başa çıkma ise problemi tehdit olarak görme ve çözemeyeceğini düşünme gibi stratejileri ifade etmektedir (Bedel ve Güler, 2020). Derecelendirmeler dörtlü bir derecelendirme ölçeği üzerinden yapılmaktadır. Cronbach alfa değeri hesaplanarak belirlenen iç tutarlılık katsayısı Aktif Başa Çıkma için .72, Kaçınan Başa Çıkma için .70 ve Olumsuz Başa Çıkma için .65 olarak bulunmuştur.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırma verilerini toplamak için Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığından 2021/333 numaralı etik kurul kararı ile gerekli etik kurul izni alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı devlet ortaöğretim kurumlarındaki öğrenciler oluşturduğu için Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli araştırma izni alınmıştır. Veriler yüz yüze veya çevrimiçi olarak toplanmıştır. Verileri toplamak

maksadıyla çalışma grubundaki öğrencilere veri toplama araçları verilip testlerin başındaki yönergeyi dikkatlice okumaları ve testleri cevaplamaları istenmiştir. Uygulama yaklaşık olarak 5-10 dakika arasında tamamlanmıştır. Analizlere başlamadan önce kayıp veriler kontrol edilmiştir. Elde edilen 800 veri arasından eksik veri içeren 22 veri araştırma kapsamının dışında bırakılarak analizler 778 veri ile gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon değerlerinin hesaplanması için SPSS paket programı kullanılmıştır. Değişkenler arası etki AMOS programı ile gerçekleştirilmiştir. Modelin uyum iyiliğine yönelik kriterler için  $\chi^2 / df < 5$ ; RMSEA, SRMR  $\leq 0,08$ ; GFI,  $\geq 0,90$ , AGFI  $\geq 0,85$  ölçütleri kullanılmıştır (Kline, 2015). Ayrıca yapısal eşitlik modellemesinde ölçme hatalarını azaltabilmek ve daha iyi sonuçlar alabilmek için parselleme yöntemi kullanılmıştır (Little, Rhemtulla, Gibson ve Schoemann, 2013; Rocha ve Chelladurai, 2012). Ölçek maddeleri her parselde dengeli sayıda madde yer alacak şekilde rastgele yerleştirilmiştir.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde değerler ile suça karşı tutum, aktif, kaçınan ve olumsuz başa çıkma değişkenlerine ait tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon sonuçları verilmiş ardından bu değişkenler arasındaki yol analizi yapısal eşitlik modeli ile test edilmiştir.

#### Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Sonuçları

Araştırmada incelenen değişkenlere ait ortalama, standart sapma ve korelasyon değerleri Tablo 1'de verilmiştir. Kolmogorov-Smirnov sonuçlarına göre veriler normal dağılım göstermektedir. Değerler ile suça karşı tutum puanları ( $r = 0,38$ ,  $p < .001$ ), aktif başa çıkma ( $r = 0,55$ ,  $p < .001$ ) ve kaçınan başa çıkma ( $r = 0,16$ ,  $p < .001$ ) arasında anlamlı düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Değerler ile olumsuz başa çıkma ( $r = -0,25$ ,  $p < .001$ ) arasında ise anlamlı düzeyde negatif ilişki saptanmıştır.

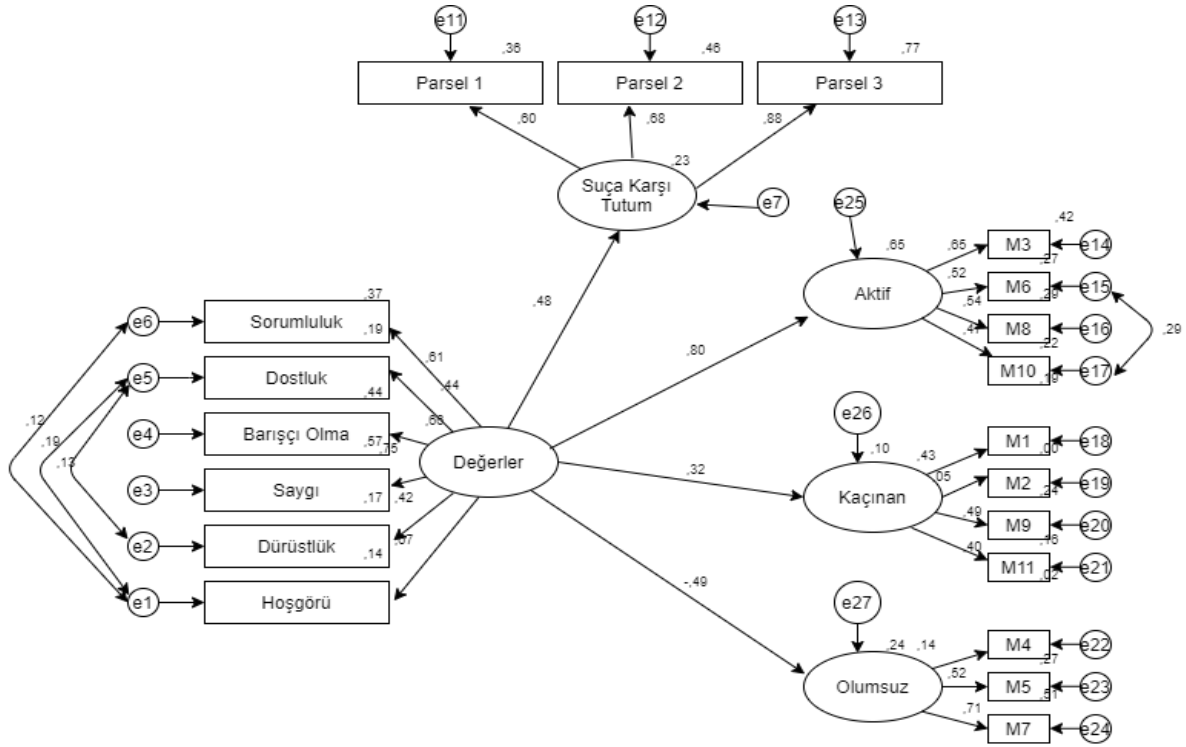
**Tablo 1.** Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyon Sonuçları

	<i>Ort</i>	<i>SS</i>	<i>K-S</i>	<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>
1. Değerler	153,37	15,36	.05	-			
2. Suça Karşı Tutum	30,66	3,57	.25	.38**	-		
3. Aktif Başa Çıkma	7,90	2,59	.11	.55**	.27**	-	
4. Kaçınan Başa Çıkma	7,72	2,15	.11	.16**	.06	.18**	-
5. Olumsuz Başa Çıkma	3,09	1,18	.15	-.25**	-.20**	-.17**	.26**

\*\* $p < .001$

#### Yapısal Eşitlik Modellemesi

Değerlerin suça karşı tutum puanları, aktif, kaçınan ve olumsuz başa çıkma stratejileri üzerindeki etkisi yapısal model ile test edilmiştir. Oluşturulan model Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Değerler, Suça Karşı Tutum ve Başa Çıkma Stratejileri Arasında Kurulan Model

Test edilen modelde değerlerin suça karşı tutum ve başa çıkma stratejilerini etkilediği görülmektedir. Oluşturulan modelin uyum iyiliği değerleri şu şekildedir:  $\chi^2 / sd = 4,95$  ( $N = 778$ ,  $p < .001$ ),  $GFI = 0,90$ ,  $AGFI = 0,88$ ;  $SRMR = 0,06$ ;  $RMSEA = 0,7$  olarak elde edilmiştir. Yapısal model sonucunda verilerin kabul edilebilir ve iyi uyum gösterdiği bulunmuştur (Kline, 2011).

**Tablo 2.** Değerler ile Suça Karşı Tutum ve Başa Çıkma Stratejileri Arasındaki Yol Analizi

Yol	Standardize $\beta$	SE	p
Değerler → Suça Karşı Tutum	0,48	0,05	.00*
Değerler → Aktif Başa Çıkma	0,80	0,04	.00*
Değerler → Kaçınan Başa Çıkma	0,32	0,03	.00*
Değerler → Olumsuz Başa Çıkma	-0,49	0,02	.00*

\* $p < .01$

Tablo 2’de görüleceği üzere değerler suça karşı tutum, aktif başa çıkma ve kaçınan başa çıkma stratejisini pozitif etkilemektedir. Değerlerin suça karşı tutum üzerindeki etkisi  $\beta = .48$ ,  $p < .01$ , aktif başa çıkma üzerindeki etkisi  $\beta = .80$ ,  $p < .01$  ve kaçınan başa çıkma üzerindeki etkisi  $\beta = .32$ ,  $p < .01$  olarak hesaplanmıştır. Değerlerin olumsuz başa çıkma üzerinde negatif etkisi vardır. Değerlerin olumsuz başa çıkma üzerindeki etkisi  $\beta = -.49$ ,  $p < .01$  olarak hesaplanmıştır. Ayrıca değerlerin suça karşı tutuma ilişkin varyansın ( $R^2$ ) %23’ünü, aktif başa çıkmaya ilişkin varyansın ( $R^2$ ) %65’ini, kaçınan başa çıkmaya ilişkin varyansın ( $R^2$ ) %10’unu, olumsuz başa çıkmaya ilişkin varyansın ( $R^2$ ) ise %24’ünü açıkladığı bulunmuştur.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı ergenlerin sahip oldukları değerler, suça karşı tutumları ve başa çıkma stratejileri arasındaki yordayıcı ilişkilerin ortaya konulmasıdır. Bu bağlamda elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, ergenlerin sahip oldukları değerler suça karşı olumsuz tutum puanlarını pozitif yönde etkilemektedir. Başka bir ifadeyle, ergenlerin sahip oldukları değerler arttıkça suça karşı olan olumsuz tutum puanları da artmaktadır. Tutumlar, bireylerin kendine veya çevresindeki bir nesne, konu veya olaya karşı olan deneyim, ilgi, duygu ve güdülerini temel alarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (İnceoğlu, 2011). Tutumlar değerlerin en iyi yansıma biçimlerinden biri olarak görülmektedir (Aydın, 2003). Suça karşı tutumlar ile ilgili çalışmaların oldukça sınırlı olması araştırma bulgularını sistematik olarak karşılaştırma olanağını kısıtlamaktadır. Ancak alanyazında benzer kavramları içeren ve dolaylı olarak paralellik gösteren çalışmalara rastlanılmıştır. Polat (2007) yaptığı çalışmada suça karşı tutumların suç davranışını yordadığını saptamıştır. Alanyazında suç ve suç ile ilişkili kavramların değer ile birlikte ele alındığı çalışmalar bulunmaktadır. Uzun (2015) suça sürüklenen çocukların hazcılık değerinin anlamlı olarak yüksek, hümanizm ve uyma değerlerinin anlamlı olarak düşük olduğunu bulgulamıştır. Koçal (2018) tarafından yapılan çalışmada ise kültürel değer boyutlarının terör suçlarını %13 oranında yordadığı belirtilmiştir. Seddig ve Davidov (2018) kişilerarası şiddet davranışının kendini aşma ve koruma değerleri ile negatif, güç ve uyarılım değerleri ile pozitif bir ilişki içinde olduğunu belirtmiştir. Göldağ (2015) da benzer biçimde öğrencilerin şiddet eğilim düzeyleri ile güç, başarı ve uyarılım değerleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. Kaya, İkiz ve Asıcı (2019) ergenlerin değer yönelimleri ile saldırganlık düzeyleri arasında negatif bir ilişki saptarken Karababa ve Dilmaç (2015) insani değerlerin sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerini anlamlı seviyede yordadığını ifade etmiştir. Dilmaç ve Aydoğan (2010) tarafından yapılan çalışmada ise çeşitli insani değerler ile siber zorbalık davranışı arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

İlgili araştırmalardan elde edilen bulguların bu araştırmanın sonuçları ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Sahip olduğu değer puanları yüksek olan bireylerin daha barışçıl, saygılı, hoşgörülü, dürüst, arkadaş canlısı ve sorumluluk sahibi olması beklenmektedir. Bu niteliklere sahip kimselerin sahip olmayan bireylere göre daha az suç ve suç ile ilişkili davranışlara yönelim göstereceği varsayılmaktadır. Buna göre değerlerin dolaylı olarak suç davranışını etkilediğini ifade etmek mümkündür. Alan uygulayıcılarının ergenlerin sahip oldukları değerleri artırmaya yönelik eğitim çalışmalarının suça karşı olumsuz tutumları artırıcı rol oynayacağı söylenebilir. Bu durum değerlerin dolaylı yönden suç davranışını önleyebileceğini göstermektedir.

Çalışmanın bir diğer sonucu ergenlerin sahip oldukları değerler ile başa çıkma stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığıdır. Yıldız, Güç ve Erdem (2015) tarafından yapılan çalışmada

değerler ölçeğinin alt boyutlarının stresle başa çıkmayı %27,6 düzeyinde açıkladığı belirtilmiştir. Madaan ve Kumaran (2015) çalışmasında kişisel değerler ile başa çıkma arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bardi ve Guerra (2011), Konaklı (2011), Sanchez (2015) ve Marin-Chollom (2017) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda kültürel değerler ile çeşitli başa çıkma davranışları arasında anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. İlgili bulgular araştırma sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde ergenlerin sahip oldukları değerlerin onların aktif başa çıkma ve kaçınan başa çıkma stratejilerini pozitif yönde yordarken, olumsuz başa çıkma davranışını ise negatif yönde etkilediği görülmektedir. Başka bir ifadeyle, ergenlerin sahip oldukları değerler arttıkça kullandıkları aktif ve kaçınan başa çıkma stratejileri de artış göstermekte, kullandıkları olumsuz başa çıkma stratejileri ise azalmaktadır. Değerler insan davranışlarını biçimlendirdiği gibi bir bireyin karşılaştığı problem durumlarını değerlendirme biçimini, sorunlara karşı tutumunu ve sorunları algılama biçimini de etkileyecek güce sahiptir. Bu duruma bağlı olarak bir kişinin kullandığı başa çıkma stratejilerinin o kişinin sahip olduğu değerlerden etkilenebileceği söylenebilir.

Toksoy ve Oktan (2019) tarafından yapılan çalışmada olumsuz başa çıkma stratejisinin kendine zarar verme davranışını yordadığı görülmüştür. Kendine zarar verme davranışının kültürel değerlerden oldukça güçlü biçimde etkilendiği bilinmektedir (Bhugra, 2013). Bedel'in (2014) çalışmasında ergenlerin mantık dışı düşünceleri ile başa çıkma davranışları arasında anlamlı ilişkiler saptanırken Dilmaç ve Yücesoy'un (2019) araştırmasında da benzer biçimde akılcı olmayan inançlar ile değerler arasında anlamlı bir ilişki bulgulanmıştır. Söz konusu çalışmalar birlikte ele alındığında değerler ile başa çıkma stratejilerinin hem doğrudan hem de dolaylı yönde ilişkili olduğu söylenebilmektedir. İlgili araştırmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulgularını desteklediği görülmektedir.

Değer ile yakından ilişkili bir kavram olan maneviyat (Dilmaç, Arıca ve Cesur, 2014) olgusunun da başa çıkma davranışında önemli derecede olumlu bir etkisi bulunmaktadır (Gün, 2012). Lee ve Chan (2009) tarafından yapılan çalışmada değerlerin manevi başa çıkma ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Şimşir, Hamarta ve Dilmaç (2020) tarafından yapılan çalışmada ise manevi deneyimin stresle başa çıkmayı ön gördüğü bulgulanmıştır.

Bu çalışmada sahip olunan değerler, suça karşı tutumlar ve başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu Konya ilindeki lise öğrencileri ile sınırlı kalmıştır. Ayrıca çalışmada ölçülen ergenlerin sahip oldukları değerler, suça karşı tutumlar ve başa çıkma stratejileri, ilgili ölçeklerin ölçtüğü niteliklerle sınırlı kalmıştır. Başka çalışmalarda bu değişkenlerin hem çeşitli sosyodemografik faktörler hem de çeşitli uygun değişkenler ile ilişkisi açısından incelenmesinin alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak bu araştırma farklı şehirlerde veya farklı yaş grupları ile yapılarak çalışmanın genellenebilirliğine katkı sağlanabilir. Bu çalışmada ilişkisel tarama

modeli kullanılmıştır. Aynı değişkenler ile farklı modellerde çalışmaların yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, ergenlerin karşılaştıkları stresörler ile başa çıkmasında ve suç davranışına karşı olumsuz tutum geliştirmelerinde sahip oldukları değerlerin önemli bir etkiye sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu durum göz önüne alındığında ortaöğretim kurumlarında değerler eğitimi ile ilgili çalışmaların ve etkinliklerin artırılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca okul psikolojik danışmanları tarafından aktif başa çıkma stratejileri kullanımını artırmaya yönelik psikoeğitim programlarının düzenlenmesi ve suça karşı tutum puanları yüksek bulunan lise öğrencilerine suça karşı olumsuz tutum geliştirmeye yönelik etkinliklerin geliştirilmesi ile ergenlerin daha sağlıklı bir yetişkinliğe geçiş süreci yaşamalarına yardımcı olunacağı düşünülmektedir.

### Kaynaklar

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9-27.
- Amodei, N. & Scott, A. A. (2002). Psychologists' contribution to the prevention of youth violence. *The Social Science Journal*, 39(1), 511-526.
- APA. (2020). Dictionary of Psychology. <http://dictionary.apa.org> sayfasından erişilmiştir.
- Atay, S. (2003). Türk yönetici adaylarının, siyasal ve dinî tercihleri ile yaşam değerleri arasındaki ilişki. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 87-120.
- Avşaroğlu, S. (2007). *Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın, M. (2003). Gençliğin değer algısı: Konya örneği. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 121-144.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlâk. *Eğitime Bakış Dergisi*, 7(19), 39-45.
- Balci, H. (2011). *Çocuk suçluluğu ve toplumsal nedenleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bardi, A. & Guerra, V. M. (2011). Cultural values predict coping using culture as an individual difference variable in multicultural samples. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 42(6), 908-927.
- Basut, E. (2006). Stres, başa çıkma ve ergenlik. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(1), 31-36.
- Basut, E. & Erden, G. (2005). Suça yönelen ve yönelmeyen ergenlerin stres belirtileri ve stresle başa çıkma örüntüleri yönünden incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(2), 48-55.
- Bayraktutar, M. (2012). Suç önlemede dini ve ahlâki değerlerin rolü. S. Bozdemir & U. Argun (Ed.). *Suç önleme sempozyumu* içinde (s. 7-22). Bursa: Bursa Emniyet Müdürlüğü Yayınları.
- Bedel, A. (2014). Ergenlerde mantıkdışı inançların yordayıcısı olarak başa çıkma stratejileri. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 237-246.

- Bedel, A. & Güler, G. (2020). Ortaokul öğrencilerinde zorbalığı ve saldırganlığı açıklamada başa çıkma stratejilerinin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 105-121.
- Bedel, A., Işık, E. & Hamarta, E. (2014). Ergenler için başa çıkma ölçeğinin (EBÇÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 227-235.
- Bhugra, D. (2013). Cultural values and self-harm. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 34(4), 221-222.
- Boydak-Özan, M. (2009). Öğrenim görülen okul türüne göre yöneticilerin öğrencilere değer kazandırma davranışları. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 8(1), 55-62.
- Burt, C. (1969). *The young delinquent*. Londra: University of London Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canatan, K. (2004). Avrupa birliği ülkelerinde değerler yönetimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7-8), 41-63.
- Chen, Y., Peng, Y., Xu, H. & O'Brien, W. H. (2018). Age differences in stress and coping: problem focused strategies mediate the relationship between age and positive affect. *The International Journal of Aging and Human Development*, 86(4), 347-363.
- Christle, C. A., Jolivet, K. & Nelson, C. M. (2015). Breaking the school to prison pipeline: Identifying school risk and protective factors for youth delinquency. *Exceptionality*, 13(2), 69-88.
- Dilber, F. (2014). Kitle iletişim araçları ve suç olgusu. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(3), 60-66.
- Dilmaç, B. (2007). *Bir grup fen lisesi öğrencisine verilen insani değerler eğitiminin insani değerler ölçeği ile sınılanması*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dilmaç, B. & Aydoğan, D. (2010). Values as a predictor of cyber-bullying among secondary school students. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 4(3), 225-228.
- Dilmaç, B. & Yücesoy, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin sahip olduğu değerler akılcı olmayan inançlar ve sosyal görünüş kaygısı arasındaki yordayıcı ilişkiler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 1684-1708.
- Dilmaç, B., Arıca, O. T. & Cesur, S. (2014). A validity and reliability study on the development of the values scale in Turkey. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1661-1671.
- Dökmen, Ü. (2004). *Evrenle uyumlaşma sürecinde varolmak gelişmek uzlaşmak*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Eryalçın, M. & Duyan, V. (2016). *Suçta sürüklenen çocuk ve gençler*. İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Fathi, M. J. (2016). Examination of crime and similar concepts in the medical law. *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*, 9(4), 1-8.
- Fındıklı, R. (2012). Suçların önlenmesinde kültürel değerlerin rolü. S. Bozdemir & U. Argun (Ed.). *Suç önleme sempozyumu içinde* (s. 1-66). Bursa: Bursa Emniyet Müdürlüğü Yayınları.

- FizPerez, F. J. & Laudadio, A. (2008). *Coping in adolescence. Research and tools*. Meksika: Universidad Anáhuac.
- Folkman, S. & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774.
- Göldağ, B. (2015). Öğrencilerin şiddet eğilimi düzeyleri ve değer algıları. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 8(4), 1-15.
- Güçlü, İ. & Akbaş, H. (2019). *Suç sosyolojisi: Kavram-teori-uygulama*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gün, E. (2012). *Stresle başa çıkma bilişsel süreçler ve dindarlık üzerine bir inceleme*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güney, H. (2008). *Sosyolojik açıdan çocuk suçluluğu ve nedenleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum, algı ve iletişim*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Karababa, A. & Dilmaç, B. (2015). Ergenlerde insani değerlerin sürekli öfke ve öfke ifade biçimlerini yordamadaki rolü. *İlköğretim Online*, 14(3), 1149-1158.
- Karavardar, G. & Korkmaz, C. (2018). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu ve stresle başa çıkma stratejilerinin incelenmesi: Giresun Üniversitesi İşletme Bölümü örneği. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(83), 33-46.
- Kaya, Z. (2018). Suça sürüklenen çocuk ve ergenlerde önleyici psikolojik danışma ve müdahale. F. Savi-Çakar (Ed.), *Önleyici psikolojik danışma kuram ve uygulamaları içinde* (s. 217-254). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kaya, Z., İkiz, F. E. & Asıcı, E. (2019). Ergenlerin saldırganlık düzeyinin değer yönelimleri, cinsiyet ve anne babanın eğitim düzeyi açısından yordanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 75-84.
- Kayma-Güneş, D. & Gökler, R. (2017). Türkiye’de suça sürüklenen çocukların aile özellikleri. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 3742-3755.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.
- Koçal, S. (2018). *Kültürel değerler ve insani gelişmişlik düzeyi ile terör suçları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Konaklı, T. (2011). *Üniversitelerde yıldırma ve kültürel değerlerin yıldırma ile başa çıkma yaklaşımlarına etkisi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Krapic, N., Hudek-Knezevic, J. & Kardum, I. (2015). Stress in adolescence: Effects on development. J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences içinde* (s. 562-569). USA: Elsevier.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü’nün romanlarının değerler eğitimi açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



- Kvaraceus, W. C. (1964). Is there a solution for delinquency? *The UNESCO Courier*, 18(9), 28-32.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lee, E. K. O. & Chan, K. (2009). Religious/spiritual and other adaptive coping strategies among Chinese American older immigrants. *Journal of Gerontological Social Work*, 52(5), 517-533.
- Little, T. D., Rhemtulla, M., Gibson, K. & Schoemann, A. M. (2013). Why items versus parcels controversy needn't be one. *Psychological Methods*, 18(3), 285-300.
- Loeber, R., Farrington, D. P., Stouthamer-Loeber, M. & Kammen, W. B. V. (1998). *Antisocial behavior and mental health problems: Explanatory factors in childhood and adolescence*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Madaan, A. & Kumaran, J. S. (2015). Personal values and coping among adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 6(1), 49-52.
- Marin-Chollom, A. M. (2017). *Latino/a adolescents and young adults coping with parental cancer within a cultural context*. (Doktora tezi). <https://academicworks.cuny.edu> sayfasından erişilmiştir.
- Mwangangi, R. K. (2019). The role of family in dealing with juvenile delinquency. *Open Journal of Social Sciences*, 7(3), 52-63.
- Öngen, D. (2002). Ergenlerde sorunlarla başa çıkma davranışları. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 54-61.
- Özdemir, O., Polat, F. H., Beşiroğlu, L., Selvi, Y., Özdemir, P., Atlı, A. & Akbayram, S. (2011). Suça yönelen erkek ergenlerde travmatik yaşantılar, dissosiyasyon ve suça karşı tutumlar. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 68-75.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak değer. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(3), 217-239.
- Öztürk, K. (2020). Suça sürüklenen çocuklar. Ş. Dilli (Ed.), *Türkiye'de çocuk olmak içinde* (s. 233-254). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk-Çopur, E., Ulutaşdemir, N. & Balsak, H. (2015). *Çocuk ve suç*. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale"de sunulan bildiri. Hacettepe Üniversitesi Kültür Merkezi, Ankara.
- Pearlin, L. I. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19, 2-21.
- Polat, F. H. (2007). *Suça yönelen ergenlerde travmatik yaşantılar ve suça karşı tutumlar*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Rocha, C. M. & Chelladurai, P. (2012). Item parcels in structural equation modeling: An applied study in sport management. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 2(1), 46-53.
- Sağnak, M. (2004). Kişi-örgüt değer uyumunu ölçme çalışmaları ve kullanılan yöntemlerin karşılaştırılması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(5), 101-124.

- Sanchez, A. K. (2015). *Cultural values, coping strategies, and HIV risk behaviors in African-American and Hispanic adolescents*. (Doktora tezi). <https://dukespace.lib.duke.edu/dspace> sayfasından erişilmiştir.
- Seddig, D. & Davidov, E. (2018). Values, attitudes toward interpersonal violence, and interpersonal violent behavior. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-13.
- Simoes, C., Matos, M. G. & Batista-Fogueat, J. M. (2008). Juvenile delinquency: Analysis of risk and protective factors using quantitative and qualitative methods. *Cognition, Brain & Behavior An Interdisciplinary Journal, 12*(4), 389-408.
- Smith, C. A. & Stern, S. B. (1997). Delinquency and antisocial behavior: A review of family processes and intervention research. *Social Service Review, 71*(3), 382-420.
- Spirito, A., Stark, L. J. & Williams, C. (1988). Development of a brief coping checklist for use with pediatric populations. *Journal of Pediatric Psychology, 13*(4), 555-574.
- Şensoy, N. (1949). Çocuk suçluluğu – küçüklük – çocuk mahkemeleri ve infaz müesseseleri. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası, 15*(1), 95-166.
- Şimşir, Z., Hamarta, E. & Dilmaç, B. (2020). Stresle başa çıkmanın yordayıcısı olarak yaşamın anlamı ve manevi deneyim. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 10*(2), 509-528.
- Tamres, L. K., Janicki, D. & Helgeson, V. S. (2002). Sex differences in coping behavior: A meta-analytic review and an examination of relative coping. *Personality and Social Psychology, 6*(1), 2-30.
- Toksoy, P. & Oktan, V. (2019). Ergenlerde kendine zarar verme davranışının yordayıcıları olarak öz duyarlık ve stresle başa çıkma tarzları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 1-14.
- Türk Ceza Kanunu. (2004). <https://mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5237.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ulusoy, K. & Dilmaç, B. (2020). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uzun, Z. (2015). *Suç ve değer ilişkisi: Suça sürüklenmiş çocuklar üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yağbasan, Y. (2010). *Çocuk suçluluğunun toplumsal nedenleri ve cezai sorumluluğu*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yavuzer, H. (2006). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M., Güç, K. & Erdem, S. (2015). Stresle başa çıkma tutumlarının insani değerler açısından incelenmesi: Kamu kurumu çalışanları üzerine bir çalışma. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi, 25*(1), 41-62.
- Yörükoğlu, A. (1996). *Gençlik çağı ruh sağlığı ve ruhsal sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.

### Extended Summary

The aim of this research is to reveal predictive relationships between values, attitudes towards crime and coping strategies in adolescents. This research was carried out in accordance with

correlational model which is a subpattern model of the general survey model. The sample of the research consists of 800 volunteer students who were studying in 9-10-11 and 12th grade at public high schools in Meram, Selçuklu and Karatay which are the central districts of Konya. The participants' age range was 13-19, and their gender distribution was 385 (48.1%) woman adolescents and 415 (51.9%) man adolescents. Due to the fact that some participants left blank the questions, some of the collected data was eliminated, and the research continued with 778 students remaining. As the data collection tool in the research were used, Personal Information Form, Human Values Scale, Attitudes Towards Crime Scale, and Coping Scale for Adolescents.

Personal Information Form that includes information about participants' age, gender, grade, birth order, parents' education, parents' marital status, and perceived socioeconomic status was developed by researchers.

Human Values Scale which developed by Dilmaç (2007), was used in this research for obtaining students' human values. The scale which consists of 42 items was developed on the basis of the five-point Likert scale. As the score of the scale increase, human values which participants have increase. Dilmaç (2007) determined the internal consistency coefficient of the scale as .92, and stability factor of the scale as .87.

The scale which was developed by Loeber et al. (1998) and was adapted to Turkish by Özdemir et al. (2011) was used for determining attitudes towards crime. The scale consists of 11 items. As the score of the scale decrease, negative attitudes to crime which participants have increase. The highest score that can be obtained from the scale is 33, whereas the lowest score is 0. Özdemir et al. (2011) determined the internal consistency coefficient of the adapted scale as 0.91 in control group and as 0.88 in juvenile delinquents group.

The scale which was developed by Spirito, Stark, and Williams (1988) and was adapted to Turkish by Bedel, Işık, and Hamarta (2014) was used for determining coping strategies of adolescents. The scale which has 11 items includes three subscales: Active, avoidant and negative. Ratings are made on a four-point scale. Internal consistency coefficient is  $\alpha = .72$  for active coping,  $\alpha = .70$  for avoidant coping, and  $\alpha = .65$  for negative coping.

Necessary research ethics committee approval from Necmettin Erbakan University Social and Human Sciences Scientific Research Ethics Committee and implementation approval from Konya Provincial Directorate of National Education were obtained by the researchers. After the explanations were made by the researchers to the students in the research group, the data were obtained by applying the questionnaires. Implementations took approximately 5-10 minutes. SPSS program was used for calculating the descriptive statistics and correlation values of the data. For the analysis of data AMOS program was used for structural equation modeling.

According to the findings obtained from the research; it is observed that, when the predictive relationships between owned values in adolescents and attitudes towards crime are investigated, a positive and significant relationship is found ( $\beta = .48, p < .01$ ). In other words, as the values of adolescents increase, their negative attitudes towards crime also increase. Additionally, it is determined that there is a positive and significant relationship between the owned values and the active coping strategies ( $\beta = .80, p < .01$ ) and avoidant coping strategies ( $\beta = .32, p < .01$ ). To put it in different way, active coping strategies and avoidant coping strategies would increase with the increase in owned values. Another result of the study is that there is a negative and significant relationship between the owned values and the negative coping strategies ( $\beta = -.49, p < .01$ ). In other words, as the values of adolescents increase, their negative coping strategies reduce. Additionally, it was found that values explain about 23% ( $R^2$ ) of the attitudes towards crime, 65% ( $R^2$ ) of the active coping strategies, 10% ( $R^2$ ) avoidant coping strategies, and 24% ( $R^2$ ) of the negative coping strategies.

The results obtained from the research were discussed in the light of the related literature, and suggestions were developed. In future researches, variables of this research can be examined within the context of different age groups, and different cities. General survey model was used in this research. Researchers can study same variables with different models in future researchs. Values are significantly related to attitudes towards crime and coping strategies. So, it was recommended to give values education for adolescents for school psychological counselors who work in high schools. Additionally, school psychological counselors can organize psychoeducation for increasing active coping strategies. And they can develop activities to reduce negative attitudes towards crime for students whose attitudes towards crime score are high.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmaya birinci yazar %70 oranında, ikinci yazar %15 oranında ve üçüncü yazar %15 oranında katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun 21.05.2021 tarihli ve 2021/333 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

## Türkiye’de Fen Eğitiminde Girişimcilik ile İlgili Yapılan Çalışmaların Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması

### An Analysis of Studies on Entrepreneurship in Science Education in Turkey: A Meta-Synthesis Study

Eda Oğuztekin, Oktay Bektaş, Melek Karaca, Esra Kızılay

#### ÖZ

**Eda Oğuztekin**   
Erciyes Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi,  
[edaoguztekin@gmail.com](mailto:edaoguztekin@gmail.com)

**Oktay Bektaş**   
Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
[obektas@erciyes.edu.tr](mailto:obektas@erciyes.edu.tr)

**Melek Karaca**   
Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi,  
[melekkaraca38@gmail.com](mailto:melekkaraca38@gmail.com)

**Esra Kızılay**   
Dr. Öğr. Üyesi, Erciyes  
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,  
[eguven@erciyes.edu.tr](mailto:eguven@erciyes.edu.tr)

Bu araştırmada fen eğitiminde girişimcilik konusuyla ilgili Türkiye’de 2013-2021 yılları arasında yapılmış çalışmaların çeşitli temalar altında incelenerek genel eğilimin ortaya konulması amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yapılandırılmıştır. Durumu ortaya çıkarmak için ise meta-sentez çalışması yürütülmüştür. Çalışmanın sonuçları frekans ve yüzde şekilleri verilerek sunulmuştur. İnceleme sonucunda yayın türü olarak en fazla makale çalışmasının olduğu, çalışmaların en çok 2019 yılında yapıldığı ve yöntem olarak nicelin, araştırma deseni olarak ise daha çok taramanın tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca incelenen çalışmalarının çoğunlukla fen bilimleri öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileriyle yapıldığı belirlenmiştir. Veri toplama aracı en fazla ölçeğin, verilerin analizlerinde ise daha çok içerik analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların araştırma konuları incelendiğinde girişimcilik ile ilgili cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninin etkisine odaklanan çalışmaların çokluğu göze çarpmaktadır. Bu araştırmanın araştırmacılara az çalışılan konular hakkında yol gösterebileceği söylenebilir.

#### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Girişimcilik  
Fen Eğitimi  
Meta-Sentez  
Analiz

#### Keywords

Entrepreneurship  
Science Education  
Meta-Synthesis  
Analysis

#### Makale Geçmişi

Geliş: 09.09.2021  
Düzeltilme: 17.11.2021  
Kabul: 07.01.2021

#### ABSTRACT

In this research, it is aimed to reveal the general trend by examining the studies conducted in Turkey between 2013-2021 on the subject of entrepreneurship in science education under various themes. The study was structured according to the case study, one of the qualitative research designs. A meta-synthesis study was carried out to reveal the situation. The results of the study are presented by giving frequency and percentage figures. As a result of the examination, it was determined that there were article studies most as the type of publication, the most of the studies were conducted in 2019, and the quantitative method was preferred as the method, and the scanning was preferred more as the research design. In addition, it was determined that the studies examined were mostly conducted with pre-service science teachers and secondary school students. It was determined that most of the scales were used in the data collection tool and content analysis was used more in the analysis of the data. When the research subjects of the studies are examined, the majority of studies focusing on the effect of gender and class level variable on entrepreneurship are striking. It can be said that this research can guide the researchers about the less studied subjects.

#### Makale Türü

Araştırma

#### Önerilen Atıf

Oğuztekin, E., Bektaş, O., Karaca, M. & Kızılay, E. (2022). Türkiye’de fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili yapılan çalışmaların analizi: Bir meta-sentez çalışması. *TEBD*, 20(1), 86-106.  
<https://doi.org/10.37217/tebd.993543>

## Giriş

Eğitimin temel hedefleri, bireylerin değişen toplum şartlarına uyum göstermeleri, elde ettikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanabilmeleri ve üst düzey beceri ve yeterliliklere sahip olabilmelerini sağlamaktır. Günümüz eğitim sistemlerinin çağın gereksinimlerine uygun becerilerle donatılmış nitelikli bireyler yetiştirebilecek şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir (Ananiadou ve Claro, 2009). Bireylerin yaşamlarını sürdürdükleri yüzyılın beklentilerine cevap vermeleri için gerekli olan bu beceri ve yeterlilikler 21. yüzyıl becerileri olarak tanımlanmaktadır (Anagün, Atalay, Kılıç ve Yaşar, 2016). Bu kapsamda 21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı, bireylerin kazanması gereken bu becerilerin problem çözme, yenilik, yaratıcılık, iş birliği, iletişim, bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, üretkenlik, liderlik, özyönetim ve girişimcilik gibi bazı becerileri kapsadığı ifade edilmiştir (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

Bireylerin mevcut toplumun gereksinimlerini ve taleplerini karşılayabilme yeteneğine sahip olması adına 21. yüzyıl becerileri kapsamında öğrencilere kazandırılması gereken nitelikler bakımından eğitim anlayışında değişikliğe gidilerek 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşımın temel alındığı bir fen bilimleri öğretim programı hazırlanmıştır. Yapılandırmacı yaklaşım, probleme dayalı öğrenme kapsamında öğrencilere eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif olup yaparak-yaşayarak öğrendiği ve bilginin deneyimlerle kazandırılmaya çalışıldığı bir felsefe olması bakımından öğrenenin girişimci özellikte olmasını benimseyen bir kuram olarak karşımıza çıkmaktadır (Akınoğlu, 2004; Löbler, 2006). Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin ardından 2013 yılında yeniden bir düzenleme yapılarak yeni bir beceri alanı olan yaşam becerileri ilk defa programa dahil edilmiştir. Yaşam becerileri, bireyin bilimsel bilgiye ulaşabilmesi ve bilgiyi kullanabilmesi için günlük hayatta sahip olması gereken yaratıcı düşünme, analitik düşünme, takım çalışması, iletişim, karar verme, girişimcilik gibi yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013). Yapılan bu değişikliklerle birlikte öğrencilere kazandırılması hedeflenen yaşam becerilerinden biri olan girişimcilik kavramı da ilk kez programa dahil edilmiştir. 2018 yılında güncellenen programla tekrar bu kavrama yer verilmiş olması, eğitimde girişimciliğin önemli bir unsur olduğunu göstermiştir (MEB, 2013, 2018). Girişimcilik disiplinler arası bir kavram olup literatürde ortak bir tanımı olmamakla birlikte fen bilimleri öğretim programında, bireylerin düşüncelerini eyleme dönüştürmesi için sahip olması gereken özellikler şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Girişimcilik kavramının içerdiği özelliklere bakıldığında genelde yaratıcı düşünme, risk alma, yeniliğe açık olma, liderlik, problem çözme, başarıya arzusu, fırsatları görme, kendine güven, eleştirel düşünme, etkili iletişim becerisi, gelişmiş duygusal zekâ, kararlı olma, sorumluluk alma, takım

çalışmasına açık olma, belirsizliğe karşı toleranslı olma gibi özellikleri kapsadığı görülmektedir (Bozkurt, 2000; Bozkurt ve Alparslan, 2013; Eraslan, 2011; Grigore, 2012).

Girişimcilik kavramının öğretim programlarında yer almasıyla birlikte öğrencilerin erken yaşta girişimci birey olabilmeleri için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları istenirken bu becerilerin özellikle fen bilimleri dersindeki uygulamalar kapsamında kazandırılabilmesi vurgulanmıştır (Bartulovic ve Novosel, 2014). Fen bilimleri dersinde yapılan deney ve etkinliklerin öğrencilerin girişimci özelliklerine olumlu yansıdığı Türkiye’de yapılan çalışmalarda da ortaya konulmuştur (Bektaş ve Vurgun, 2019; Çakır, 2016; Çelik, Bacanak ve Çakır, 2015). Karşısına çıkan fırsatları değerlendirebilen, günlük hayattaki problemlere karşı çözüm odaklı, üretken, sorumluluk sahibi, yenilikçi gibi birçok girişimcilik özellikleri, öğretmenler tarafından çeşitli etkinliklerle erken dönemde öğrencilere kazandırılabilir. Bu tarz deneyimlere sahip bireyler geleceğin vizyonunu değiştirebilirler ve hızla değişen dünyaya ayak uydurabilirler (Ay ve Acar, 2016).

21. yüzyılda ülkeler için büyük öneme sahip olan girişimcilik ile ilgili yapılan çalışmaların artmasıyla birlikte bu çalışmaların bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması ve yönelimin belirlenmesi gelecekte çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi açısından önem arz etmektedir. Akyar ve Sarıkaya (2020) yapmış oldukları çalışmada girişimcilik kavramına yönelik eğitim alanında yapılan çalışmaların nasıl bir eğilim gösterdiğini belirlemek amacıyla 2013-2019 yılları arasındaki lisansüstü tezleri incelemişler ve farklı yöntem, tekniklerle araştırmacıların bu güncel konuyu irdelemesine katkı sağlamak amacıyla bir içerik analizi gerçekleştirmişlerdir. Karadal, Duman ve Saygın (2017) çalışmalarında Türkiye’de girişimcilik ile ilgili 1988-2015 yılları arasındaki 160 lisansüstü tezi belli kategoriler altında incelemişler ve girişimciliğin hangi çalışma alanına konu edildiğine dair genel bir çerçeve oluşturmak adına tezleri içerik analizi kapsamında ele almışlardır. Deveci ve Çepni (2017), fen eğitiminde girişimcilik konusuna yönelik yapılan 38 çalışmayı tematik şekilde incelemişlerdir. Girişimcilik ile ilgili yapılan üç çalışmada (Akyar ve Sarıkaya, 2020; Deveci ve Çepni, 2017; Karadal vd., 2017) verilerin analizine göre dağılımların incelenmediği ve özellikle girişimcilik hakkında diğer araştırmacılara fikir vermesi açısından önemli olarak görülen araştırma konularına dair herhangi bir analizin yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca iki çalışmada (Akyar ve Sarıkaya, 2020; Karadal vd., 2017) ise yayımlanan makale ve bildirilerin incelenmemiş olup sadece belirtilen yıllardaki tezlere odaklanıldığı görülmüştür. Öte yandan Deveci ve Çepni’nin (2017) çalışmalarında, fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili incelediği 38 çalışmanın sadece 16’sının Türkiye’de gerçekleştirildiği görülmüştür. 2018 yılında güncellenen programla girişimcilik kavramının yeniden tanımlanması, eğitimde girişimciliğin önemli bir unsur olması ve bu alanda yapılan araştırmaların sayısının son yıllarda artması güncel bir meta-sentez çalışması yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu bakımdan literatürde yer alan eksikliklere katkı sağlamak amacıyla bu çalışmada belirtilen yıllar arasında fen eğitiminde

girişimcilik ile ilgili tez, makale ve bildirilerin incelenmesi sağlanmıştır. Böylece hem girişimcilik kavramının fen eğitimi araştırmalarındaki eğilimi ortaya koyulmuş hem de bu konuda çalışma yapacak olan araştırmacılara fikir vermesi açısından araştırma konularının da analizlerine yer verilmiştir.

Fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili çalışma yapan veya yapacak olan araştırmacılara konuyla ilgili genel eğilimin sunulması ve gelecek çalışmalara yönelik bir fikir vermesi açısından Türkiye’de 2013-2021 yılları arasında fen eğitiminde girişimcilik konusuyla ilgili yürütülmüş tezler, bildiriler ve makaleler, meta-sentez kapsamında incelenmiştir. Böylece girişimcilik kavramı ile ilgili nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu temel amaçtan hareketle çalışma kapsamında cevap aranan alt sorular şu şekildedir:

Fen eğitiminde girişimciliğe yönelik yapılan çalışmaların;

1. Yayın türlerine göre (makale/tez) dağılımları nasıldır?
2. Yıllara göre dağılımları nasıldır?
3. Araştırma yöntemine göre dağılımları nasıldır?
4. Araştırma desenine göre dağılımları nasıldır?
5. Örneklem grubuna göre dağılımları nasıldır?
6. Veri toplama araçlarına göre dağılımları nasıldır?
7. Veri analizine göre dağılımları nasıldır?
8. Araştırma konularına göre dağılımları nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Deseni

Bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yapılandırılmıştır. Araştırma kapsamında durumu ortaya çıkarmak için ise meta-sentez çalışması yürütülmüştür. Meta-sentez, aynı konu kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların nitel bulgularının farklı temalar altında yorumlanmasını ve yeni çıkarımlar yapılmasını içeren çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014; Sandelowski ve Barroso, 2003). Meta-sentezde ortak temalar oluşturulduktan sonra alt temalar belirlenerek çalışmaların eleştirel bir bakış açısıyla benzer ve farklı yönlerine ait bulgular sentezlenip yorumlanmaktadır (Polat ve Ay, 2016). Fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili çalışmaların nitel bulgularına dair ortak temaların belirlenmesi, alt temalar oluşturulması, çalışmaların benzer ve farklı yönlerinin yorumlanması bakımından bu araştırmada meta-sentez tercih edilmiştir.



## Verilerin Toplanması

Araştırmaya dahil edilecek çalışmaların belirlenmesinde Google Akademik, TRdizin ve YÖK (Yükseköğretim Kurulu) Tez Merkezi veri tabanlarından yararlanılmıştır. Bu veri tabanlarındaki fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili yayımlanan makale, bildiri ve tezlerde ise aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur:

- 1) Çalışmaların 2013-2021 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olması,
- 2) Çalışmaların başlık kısmında fen ve girişimcilik kavramlarının birlikte yer alması,
- 3) Makale, bildiri, yüksek lisans ve doktora tezi olması,
- 4) Çalışmaların erişime açık olması ya da tam metnine ulaşılabilir olması,
- 5) Çalışmaların fen eğitimi alanında yapılmış olması

Verilerin toplanması aşamasında YÖK Tez Merkezi’nde gelişmiş tarama kısmı seçildikten sonra aranacak kelimeler bölümüne “*fen, girişimcilik*” anahtar kelimeleri yazılmış, arama tipi kısmı ise “*içinde geçsin*” şeklinde değiştirilerek 2013-2021 yılları arasında yapılmış 20 teze ulaşılmıştır. ERIC veri tabanında başlık kısmında “*science, entrepreneurship*” anahtar kelimeleri olan 8 makaleye ulaşılmıştır. Google akademik veri tabanında ise gelişmiş arama bölümü seçilerek “*fen, girişimcilik*” anahtar kelimeleri kullanılmış ve kelimelerin geçtiği yerler olarak makale başlığı kısmı işaretlendikten sonra 2013-2021 yılları arasında yapılan çalışmalar taranmış, 38 çalışmaya ulaşılmıştır. TRdizin veri tabanında ise detaylı arama bölümü seçildikten sonra yine “*fen, girişimcilik*” anahtar kelimeleri kullanılarak başlık kısmında bu kelimelerin geçtiği 2013-2021 yıl aralığındaki 11 çalışmaya ulaşılmıştır. Google Akademik ve TRdizin’de görülen bazı ortak olan çalışmalar elendiğinde ve tam metin erişimi olanlar ayırt edildiğinde bu iki veri tabanında toplam 23 makale araştırma kapsamına alınmıştır. Bunun yanı sıra başlık kısmında “*fen, girişimcilik*” anahtar kelimeleri yer almamasına rağmen bütün veri tabanlarında araştırma yürütülürken fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili olan 20 çalışmanın da veri kaybı endişesiyle araştırma kapsamına alınması uygun görülmüştür. Böylece YÖK Tez Merkezi’nden 20 tez, ERIC veri tabanından 8 makale, Google Akademik ve TRdizin’den 23 makale ve farklı yıllarda gerçekleştirilen bildirimlerin ve araştırmacıların incelediği çalışmaların kaynakçalarından çalışmaya dahil ettiği ek 54 çalışmayla birlikte toplam 105 çalışma belirlenen temalar doğrultusunda analiz edilmek üzere araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Mevcut araştırma verileri, 24.10.2021 tarihine kadar yapılan çalışmaları içermektedir.

## Verilerin Analizi

Çalışmada elde edilen veriler, içerik analizine göre analiz edilmiştir. İçerik analizi, nitel bulguların belirli temalar ve sınıflamalar çerçevesinde sistematik özetlenmesini içeren bir analiz türüdür (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Bu çerçevede fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili yapılan çalışmaların belli temalar içerisinde sistematik özetini sunmak adına araştırmada verilerin

çözümlemesinde içerik analizi tercih edilmiştir. Girişimcilik ile ilgili çalışmalar analiz edilirken mevcut araştırmanın problemleri doğrultusunda ilgili bölümleri detaylı olarak incelenmiş ve “Microsoft Office Excel” programında ortak temalar (yayın türü, yayın yılı, araştırma yöntemi, araştırma deseni, örneklem grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi, araştırma konusu) oluşturulmuştur. Bu ortak temalar çerçevesinde alt temalar belirlenirken incelenen çalışmalarda geçen ifadeler değerlendirme kapsamına alınmıştır. Örneğin, bir makaledeki araştırma yönteminin “nitel” olduğu düşünülmesine rağmen çalışmada buna yer verilmemişse daha doğru bir değerlendirme sağlanması açısından belirtilmemiş şekilde alt tema oluşturulmuştur.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

İç geçerlik, elde edilen bulguların inandırıcılığı kapsamında gerçek durumu yansıtmaya derecesi olarak tanımlanmaktadır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 166). Bu çalışmada oluşturulan tema, alt temalar alanında uzman bir fen eğitimcisinin görüşüne iki hafta arayla iki kez sunulmuş ve elde edilen dönütler sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Dış geçerlik, bir araştırmanın sonuçlarının benzer durumlara aktarılabilirliği olarak ifade edilir (Fraenkel vd., 2012, s. 107). Dış geçerliğin artırılması amacıyla araştırmanın aşamaları ilgili bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Bu kapsamda, araştırmanın deseni, verilerin toplanması, verilerin analizi ayrıntılı bir şekilde ilgili bölümlerde açıklanmıştır.

İç güvenirlik, farklı araştırmacıların aynı verileri kullanarak aynı sonuca ulaşımaya ulaşmayacağını kapsar (Fraenkel vd., 2012, s. 165). Bu kapsamda veriler araştırma sorusunun gerektirdiği ölçüde ayrıntılı ve amaca uygun bir şekilde toplanmıştır.

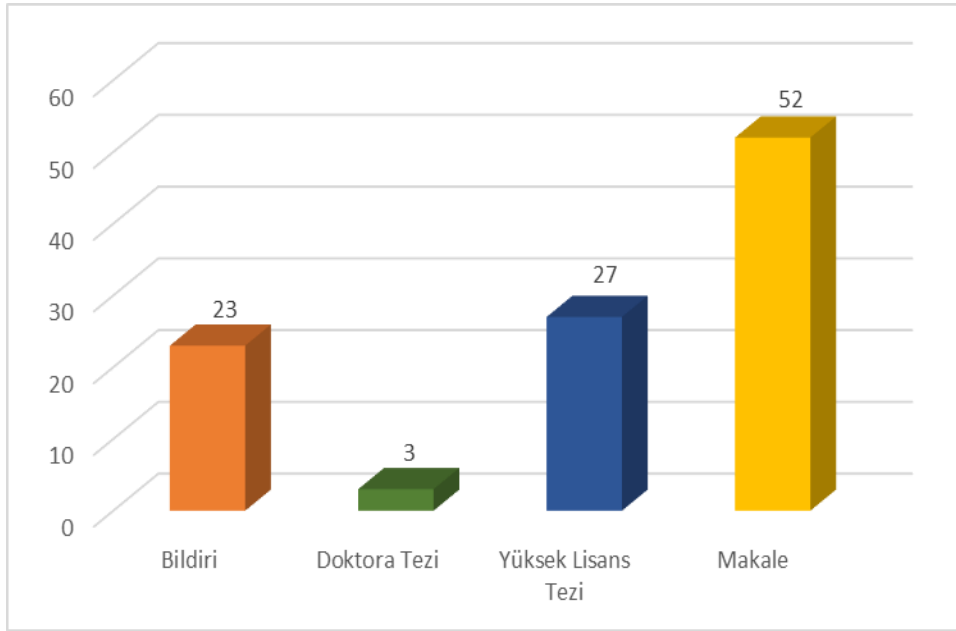
Dış güvenirlik araştırma süreci hakkında detaylı bilgi vermeyi kapsamaktadır (Fraenkel vd., 2012, s. 103). Bu kapsamda çalışma sürecinde yapılanlar ilgili bölümlerde detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın bulguları ve elde edilen sonuçlar belirtilerek ve alanında uzman bir fen eğitimcisine kontrol ettirilmiştir.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili yapılmış 105 çalışmanın incelenip değerlendirilmesiyle elde edilen bulgular, belirlenen ortak temalar çerçevesinde uygun alt temalar oluşturularak alt başlıklar altında sunulmuştur.

### **Yapılan Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımları**

Yapılan çalışmaların yayın türüne göre dağılımlarına Şekil 1’de yer verilmiştir.

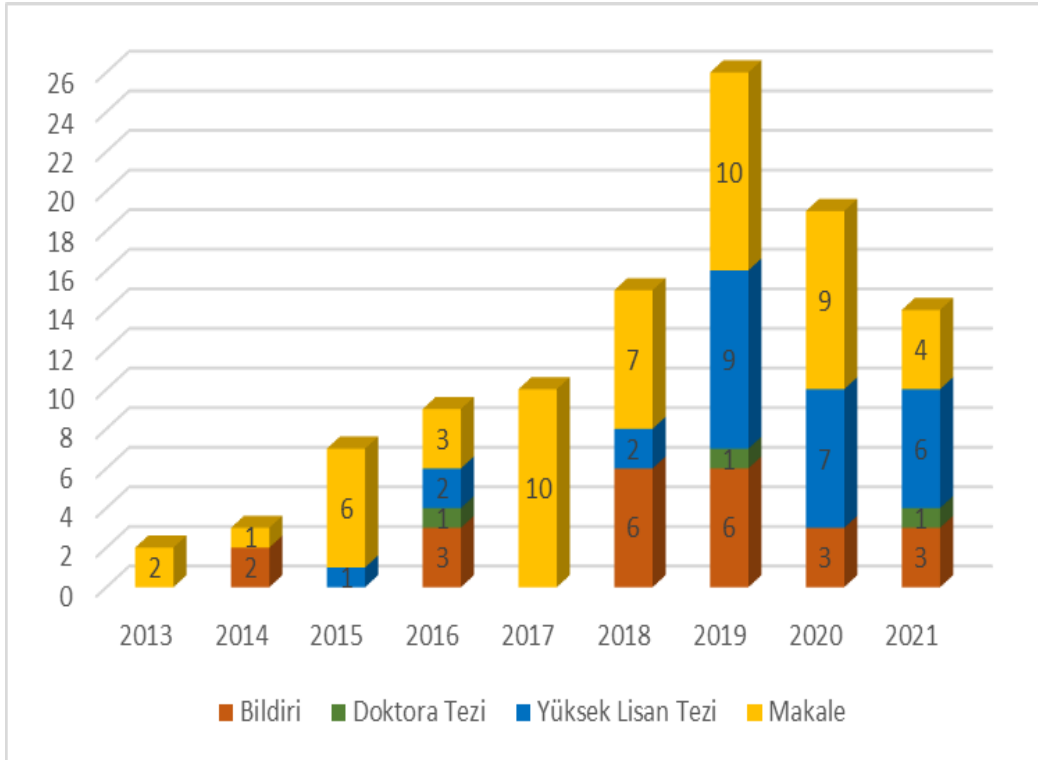


Şekil 1. Yapılan Çalışmaların Yayın Türüne Göre Dağılımları

Şekil 1 incelendiğinde fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili bir tane bildiri, üç doktora tezi, 23 bildiri, 27 yüksek lisans tezi ve 52 makale olmak üzere toplam 105 çalışmanın yapıldığı görülmektedir.

#### Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Şekil 2’de yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımlarına yer verilmiştir.

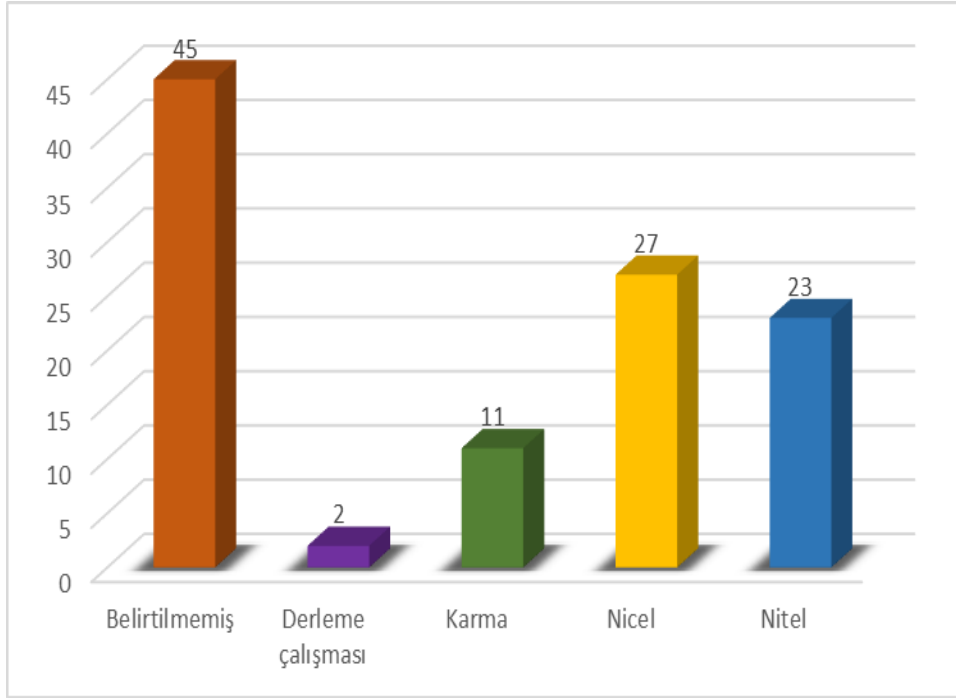


Şekil 2. Yapılan Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

Şekil 2 incelendiğinde fen eğitiminde girişimciliğe yönelik olarak yapılan çalışmaların en fazla 2019 yılında yapıldığı, en az ise 2013 ve 2014 yıllarında yapıldığı görülmektedir. Ayrıca son yıllarda çalışmalara yoğunluk verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

### Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların araştırma yöntemine göre dağılımlarına Şekil 3'te yer verilmiştir. İncelenen çalışmalardan dördünde birden fazla yöntem kullanıldığı belirtildiği için araştırma yöntem sayısı, çalışma sayısından fazladır.

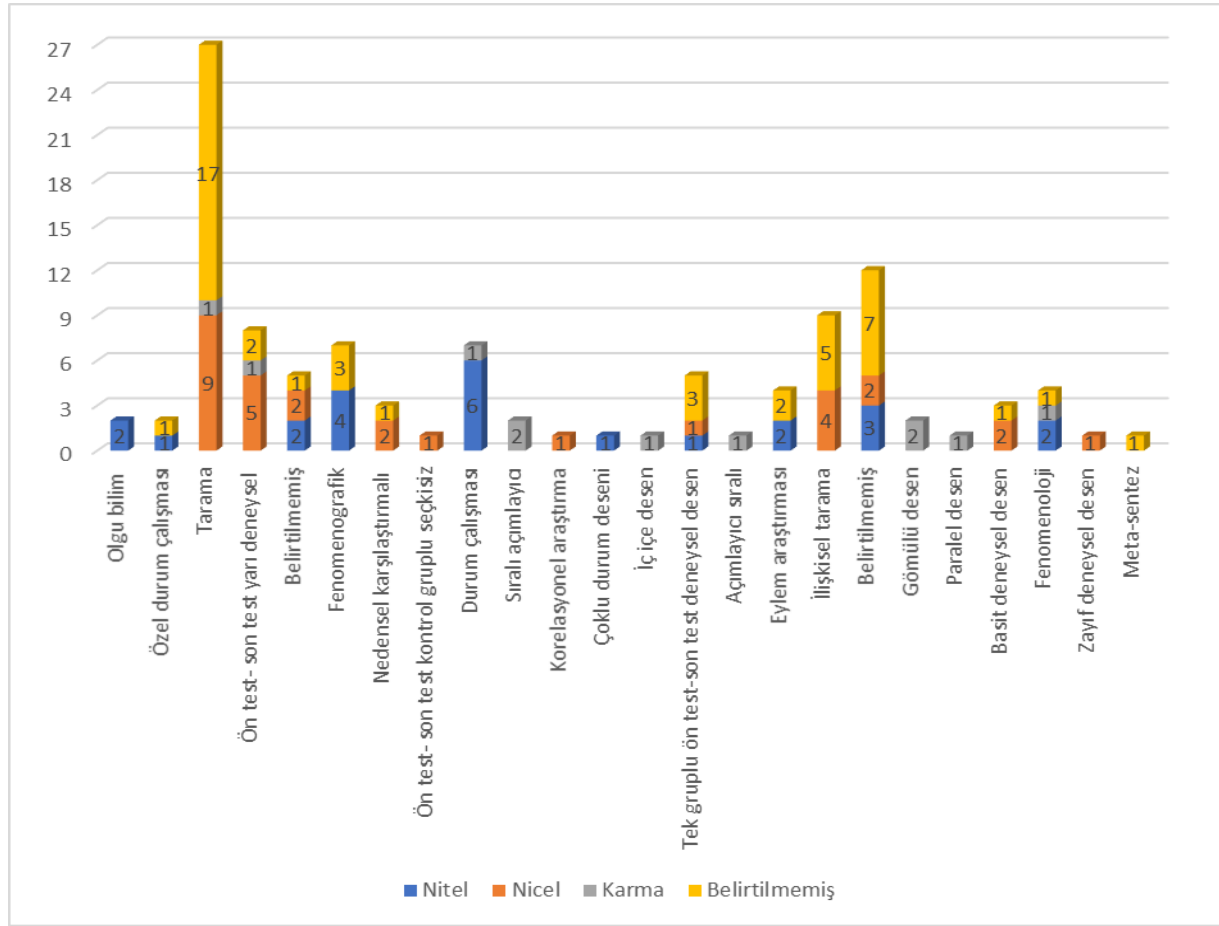


Şekil 3. Yapılan Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımları

Şekil 3 incelendiğinde çalışmalardan 27'si nicel, 23'ü nitel, 11'i karma araştırma yöntemine göre yapılandırılırken iki çalışmanın derleme niteliğinde olduğu görülmektedir. Ayrıca 45 çalışmanın araştırma yönteminin belirtilmediği görülmektedir (Çalışmalarda araştırma desenine yer verilmiş olsa bile araştırma yöntemine yer verilmemişse daha doğru bir değerlendirme sağlaması açısından "belirtilmemiş" şeklinde alt tema oluşturulmuştur).

### Yapılan Çalışmaların Araştırma Desenine Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların araştırma desenine göre dağılımlarına Şekil 4'te yer verilmiştir. İncelenen çalışmalardan ikisi derleme niteliğinde olduğu için araştırma deseni bulunmamaktadır.

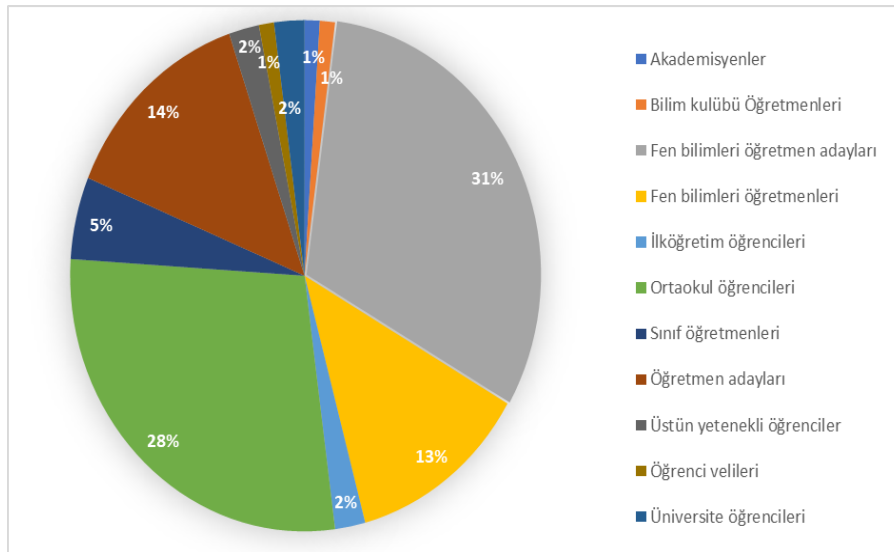


Şekil 4. Yapılan Çalışmaların Araştırma Türüne Göre Dağılımları

Şekil 4 incelendiğinde yapılan çalışmalarda en fazla tarama deseninin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca 12 çalışmanın deseninin belirtilmediği tespit edilmiştir.

#### Yapılan Çalışmaların Örnekleme Grubuna Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların örnekleme grubuna göre dağılımları Şekil 5'te yer almaktadır.

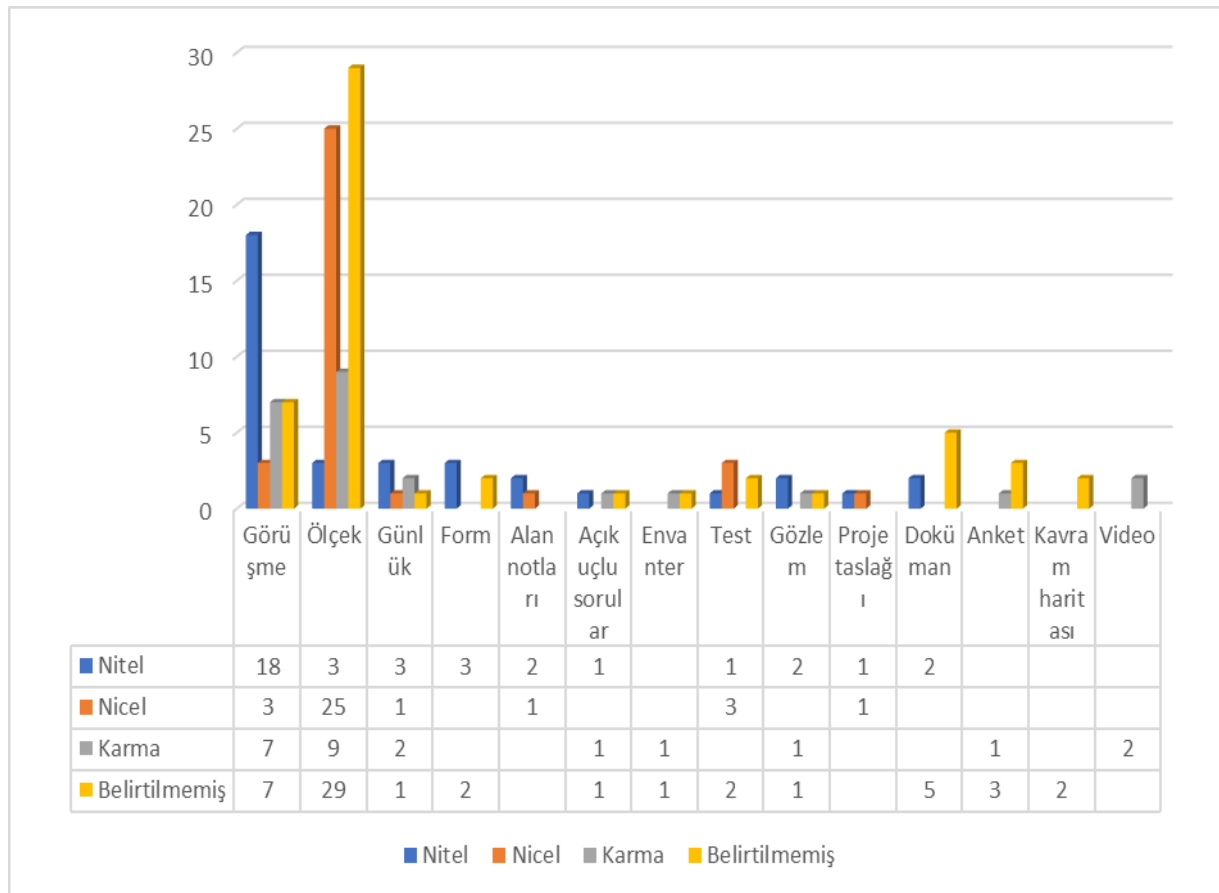


Şekil 5. Yapılan Çalışmaların Örnekleme Grubuna Göre Dağılımları

Şekil 5 incelendiğinde fen eğitiminde girişimciliğe yönelik yapılan çalışmalarda genellikle örneklem olarak fen bilimleri öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileriyle çalışıldığı görülmektedir. Fen eğitiminde girişimciliğe yönelik akademisyenler, öğrenci velileri gibi örneklem gruplarıyla yapılan çalışmaların az olduğu belirlenmiştir. Yönetici gibi farklı katılımcı türlerin yer aldığı çalışmaların ise yapılmadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların veri toplama aracına göre dağılımları Şekil 6'da yer almaktadır. Şekilde sadece frekansı iki ve daha fazla olan veri toplama araçlarına yer verilmiştir. Frekansı bir olan veri toplama araçları ise betimsel olarak ifade edilmiştir. Ayrıca bazı çalışmalarda birden fazla veri toplama aracı kullanıldığı için veri toplama araçları, çalışma sayısından fazladır.

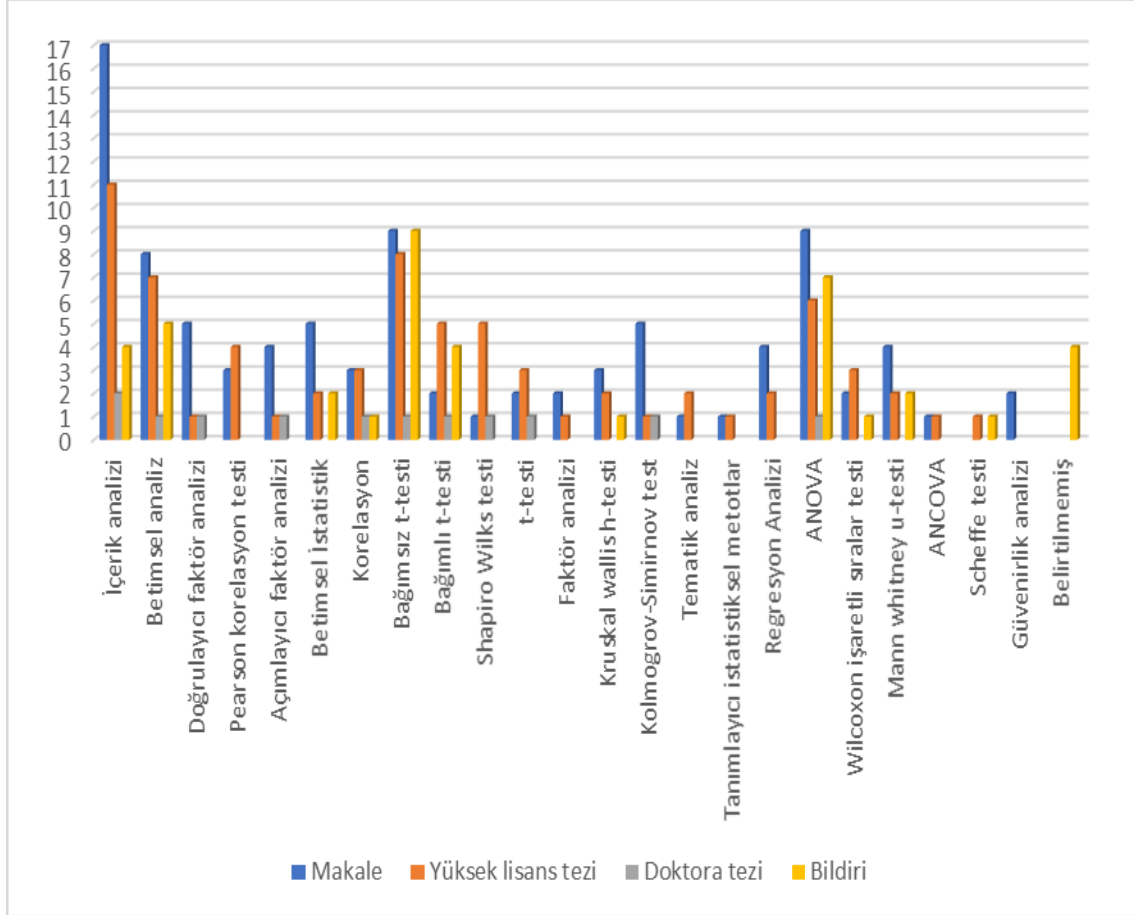


Şekil 6. Yapılan Çalışmaların Veri Toplama Aracına Göre Dağılımları

Şekil 6'da veri toplama aracı bakımından çalışmalar incelendiğinde en fazla ölçek ve görüşme veri toplama araçlarının tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca kitap (nitel), iş planı (belirtilmemiş), öğrenci ürünleri (nitel), kelime ilişkilendirme testi (karma), kontrol listesi (karma) ve etkinlik çalışma yaprağı (nitel, nicel) veri toplama araçları birer çalışmada kullanılmıştır.

## Yapılan Çalışmaların Veri Analizine Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların veri analizine göre dağılımlarına Şekil 7’de yer verilmiştir. Şekilde sadece frekansı iki ve daha fazla olan veri analizlerine yer verilmiştir. Frekansı bir olan veri analizleri ise betimsel olarak ifade edilmiştir. Veri analiz türleri incelenen çalışmalarda yazıldığı gibi değiştirilmeden ele alınmıştır.

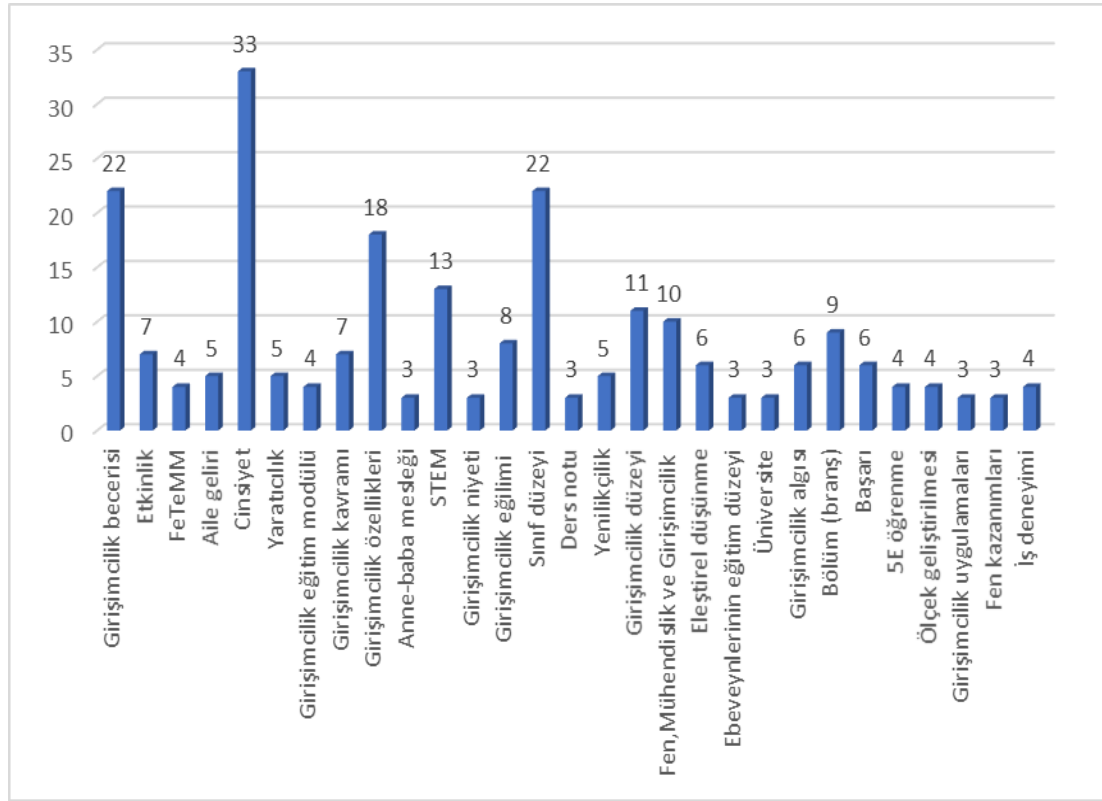


Şekil 7. Yapılan Çalışmaların Veri Analizine Göre Dağılımları

Şekil 7 incelendiğinde, veri analizi bakımından tezler ve makalelerde en fazla içerik analizine yer verildiği görülmektedir. Ayrıca, hiyerarşik kümeleme analizi, kodlama, MANOVA, Bartlett testi, TUKEY testi, Spearman analizi, rubrik, puanlama anahtarı, eşleştirilmiş örneklem t-testi ve doküman analizi birer çalışmada kullanılmıştır.

## Yapılan Çalışmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların araştırma konularına göre dağılımları Şekil 8’de verilmiştir. Şekilde sadece frekansı üç ve daha fazla olan araştırma konularına yer verilmiştir. Frekansı bir ve iki olan araştırma konuları ise betimsel olarak ifade edilmiştir. Ayrıca yapılan çalışmalarda birden fazla araştırma konusuna yer verildiği için araştırma konu sayısı, çalışma sayısından daha fazladır.



Şekil 8. Yapılan Çalışmaların Araştırma Konularına Göre Dağılımları

Yapılan çalışmaların araştırma konularına bakıldığında çalışmalarda girişimcilik ile ilgili daha çok cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninin etkisi konusuna odaklanıldığı anlaşılmaktadır. Ayrıca girişimcilik becerisi, düzeyi, özellikleri ve eğilimlerini belirlemeye yönelik çalışmaların da çok olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra, STEM ve fen, mühendislik ve girişimcilik konusuyla ilgili yapılan çalışmaların da yoğun olduğu söylenebilir. Ayrıca deney, bilim şenliği, bilgi boyutu, uygulama boyutu, duygusal zekâ, E-STEM, yansıtıcı düşünme, fen dersi, ekonomi ve girişimcilik dersi, girişimcilik ve analitik düşünme dersi, ders kitabı ve argümantasyon yöntemi konularından ikiser çalışma bulunmaktadır. Girişimcilikle ilgili yapılan çalışmalarda 6E öğrenme, öğrenmeyi öğrenme yetkinliği, farklılaştırılmış öğretim, problem çözme becerisi, girişimci stereotip düşünce, herhangi bir dalda alınana ödül, girişimcilik eğitimi, girişimcilik temalı doğa eğitimi, anabilim dalı, zihinsel risk alma becerileri, bireysel girişimcilik ilgileri, istasyon tekniği, öğrenme stilleri, başarıya ihtiyacı, kişiler arası ilişki, öz düzenleme becerileri, girişimci öğretmen tanımlamaları, kariyer planlama ve geliştirme dersi, okul, yaşadığı yer, girişimcilik eğitimi, çalışmaların analizi, girişimci proje geliştirme, girişimcilik ile ilgili ders/kurs/seminer alma durumu, kariyer stresleri, yaşam becerileri, aile yanında okuyup okumama durumu, öğrencilerin yakın çevrelerinde girişimci bulunması, anne ve babalarının kendi işletmesinin sahip olup olmaması, özgüven, iş planı, 21. yüzyıl becerileri, farkındalık, tecrübe, mevcut çaba, girişimcilik eğitimi, ailede girişimci olma durumu, motivasyon, mesleki bilgi, kardeş sayısı, öz-yeterlilik, ebeveynlerinin eğitim düzeyi, proje ödevi alma, materyal geliştirme, fen



eğitiminin sürdürülebilirliği, bilgileri günlük hayatla ilişkilendirme, bilimsel süreç becerileri, çevresel tutum düzeyleri ve tamamlayıcı ölçme araçları gibi konulardan birer çalışma bulunmaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2013-2021 yılları arasında fen eğitiminde girişimcilik konusuyla ilgili yürütülmüş makale, bildiri ve tezlerin meta-sentez kapsamında incelenerek nasıl bir eğilim olduğunun ortaya konulmasıdır. Bu kapsamda çalışmalar yayın türü, yılı, araştırma yöntem ve deseni, örneklem grubu, veri toplama aracı, verilerin analizi ve araştırma konuları çerçevesinde incelenmiştir.

İncelenen çalışmalara bakıldığında yayın türüne göre en fazla makale, en az ise doktora tezi ve bildirinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, alanyazındaki (Akyar ve Sarıkaya, 2020; Deveci ve Çepni, 2017; Karadal vd., 2017) girişimcilik ile ilgili yapılan içerik analizlerinde de doktora tezi sayısının az olması bakımından benzer sonuçlar içermektedir. Akyar ve Sarıkaya (2020) çalışmalarında bu durumun sebebini doktora tezlerinin uzun yıllar sonucunda ortaya çıkan çalışmalar olmasından kaynaklı olabileceğini ifade etmişlerdir. Buradan hareketle bu araştırmada yayın türünde makale sayısının daha fazla yer almasının sebebi ise makalelerin tezlere göre daha kısa sürede ortaya çıkan çalışmalar olmasından kaynaklı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç, yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımlarına bakıldığında çalışmaların en fazla 2019 yılında yoğunluk kazandığı tespit edilmiştir. Benzer olarak, Akyar ve Sarıkaya (2020) eğitim alanında girişimcilik ile ilgili lisansüstü tezlerine yönelik yaptıkları çalışmada en fazla 2019 yılında çalışmaların olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Nitekim Deveci (2018) çalışmasında son yıllarda fen bilimleri öğretim programlarında “girişimcilik” kavramlarına doğrudan vurgu yapılmasıyla birlikte bu konuya olan ilginin arttığını ifade etmiştir. Buradan hareketle son yıllarda yapılan çalışmaların artma nedeni, 2018 yılında öğretim programının güncellenmesiyle birlikte girişimciliğin tekrardan ön plana çıkması ve konunun önemini korumasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Yapılan çalışmaların araştırma yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla nicel araştırma yöntemine dayalı çalışmaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Eser ve Yıldız (2015), Karadal vd. (2017) ve Kılıç, Oflaz, Acun ve Avcıkurt’un (2017) çalışmalarıyla benzer sonuçlar içerirken Akyar ve Sarıkaya’nın (2020) çalışmalarında daha çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı sonucu ile örtüşmemektedir. Nicel araştırmalar, nesnelliğin ön plana çıktığı kesin ve genellenebilir sonuçlara ulaşmayı hedefleyen çalışmalardır (Gürbüz ve Şahin, 2018, s. 102). Buradan hareketle çalışmalarda nicel araştırmanın daha çok tercih edilme nedeni araştırmacıların kesin ve genellenebilir sonuçlara ulaşmak istemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim Eser ve Yıldız (2015) çalışmalarında nicel araştırma yönteminin fazla kullanılmasının genellenebilir sonuçlar elde

edilmesi açısından olumlu değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Ayrıca mevcut çalışmada nicel araştırmalardan sonra en fazla tercih edilen bir diğer yöntemin ise nitel olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitel araştırmalar, katılımcılara deneyimlerine dair zengin bir açıklama imkânı sunmakta, büyük örneklemelere ihtiyaç duymadan ve daha az yapılandırılmış olması bakımından araştırmacıya esneklik sağlamaktadır (Patton, 2002). Buradan hareketle çalışmalarda nitel araştırmanın daha çok tercih edilme nedeni katılımcılara deneyimlerini açıklamada fazla imkân sunması, araştırmacıların ise az örneklem ile esnek bir şekilde çalışmalarını yürütebilmesi şeklinde açıklanabilir. Yine araştırmada incelenen çalışmaların çoğunda yöntemin belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer olarak Akyar ve Sarıkaya (2020), çalışmalarında incelenen tezlerin çoğunda yöntemin belirtilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, bilimsel bir araştırma için önemli bir eksikliklerdir. Yöntem belirtilmeyen çalışmaların genelde makaleler olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacıların akademik dünyada yaptıkları tezlerin yanı sıra yayınladıkları makaleler ile de anılıyor olmaları bu duruma neden olmuş olabilir.

Yapılan çalışmaların araştırma desenine göre dağılımları incelendiğinde en fazla taramanın tercih edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan çalışmada elde edilen bu sonuç alanyazındaki girişimcilik ile ilgili yapılan çalışmaların (Akyar ve Sarıkaya, 2020; Deveci ve Çepni, 2017) sonuçları ile uyumludur. Bu sonucun olası nedeni bulgulardan hareketle nicel ve karma yöntemin kullanıldığı çalışmaların sayısının nitel çalışmalardan fazla olmasıyla açıklanabilir.

Yapılan çalışmaların örneklem grubuna göre dağılımları incelendiğinde en fazla fen bilimleri öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileriyle çalışmaların yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çocukluk ve ergenlik dönemi olumlu yönde girişimcilik özelliği geliştirmek için en ideal dönem olarak bilinmektedir (Peterman ve Kennedy, 2003). Bu girişimcilik özelliğini geliştirecek olan öğretmenlerin eğitimi programlarında ise girişimcilik eğitime yeterince yer verilmediği belirlenmiştir (Seikkula-Leino, Ruskovaara, Hannula ve Saarivirta, 2012). Girişimcilik eğitimi genel olarak erişilebilir ve etkin kılmak adına öğretmenlere özel eğitim verilmesi gerektiği bilinen bir gerçektir (European Commission, 2011). Dolayısıyla öğrencilere bu beceriyi kazandıracak olan öğretmen adaylarının gerekli yeterliliğe sahip olup olmadığı ve ortaokul öğrencilerinin girişimcilik düzeylerinin ne seviyede olduğunun merak edilmesi açısından çalışmalara bu iki grupta yoğunluk verildiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuç ise veri toplama aracı olarak en fazla ölçeğin kullanılmasıdır. İncelenen bazı çalışmalarda veri toplama araçlarında çeşitleme yapıldığından ve yer alan bütün veri toplama araçlarının değerlendirilmeye alınması bakımından bu sonuç elde edilmiştir. Akyar ve Sarıkaya'nın (2020) yapmış oldukları çalışmada da bu durumun sebebi benzer bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca çalışmalarda kullanılan ölçek türlerine bakıldığında en fazla "*Fen Tabanlı Girişimcilik Ölçeği*" ve "*Öğretmen Adaylarına Yönelik Girişimcilik Ölçeği*"nin kullanıldığı görülmüştür.

Bulgulardan hareketle bu durumun incelenen çalışmalarda örneklem grubunda en fazla ortaokul öğrencileri ve fen bilimleri öğretmen adaylarıyla çalışmaların yapılmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra yine bulgulardan hareketle incelenen çalışmaların araştırma konuları değerlendirildiğinde fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili ölçek geliştirme çalışmalarının az olmasından kaynaklı araştırmacıların aynı iki ölçek türüne yoğunlaştığı söylenebilir.

Yapılan çalışmaların veri analizlerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla içerik analizine yer verildiği görülmektedir. İncelenen çalışmalarda en fazla nicel araştırma yöntemi kullanılmasına karşın veri analizinde en fazla içerik analizi kullanılması dikkat çekici bir sonuçtur. Her ne kadar nitel çalışmaların sayısı az olsa da incelenen bu çalışmaların genelinde içerik analizinin kullanılması böyle bir sonuç elde edilmesine neden olmuş olabilir. Diğer bir deyişle sayıları fazla olsa da nicel araştırmalarda çok farklı analiz türünün kullanılması, veri analizinde nicel veri analizlerinin geride kalmasına yol açmıştır.

Yapılan çalışmaların araştırma konularına göre dağılımları incelendiğinde girişimcilik ile ilgili en fazla cinsiyet ve sınıf düzeyinin etkisi konusuna odaklanıldığı sonucu elde edilmiştir. Alanyazın incelendiğinde girişimci tutumlarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenine göre incelendiği birçok çalışma mevcuttur (Bolaji, 2012; Konokman ve Yelken, 2014; Nwoye, 2012; Pereira, 2014). Dolayısıyla fen öğretim programlarında girişimcilik kavramına yer verilmesiyle birlikte bu değişkenlerin girişimcilik üzerine etkisi konusu merak edilmiş olabilir. Nitekim Meyer vd. (2014) çalışmalarında girişimcilik konusunda en fazla ilgi gören konulardan biri olarak "*girişimcinin demografik ve kişilik özellikleri*" olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra çalışmalarda araştırma konusu olarak girişimcilik özellikleri, becerileri ve düzeyleri konusuna odaklanıldığı tespit edilmiştir. Benzer olarak Eser ve Yıldız (2015) çalışmalarında, araştırmalarda genellikle girişimci özelliklerine odaklanıldığını ifade etmişlerdir. Bu durumun olası sebebi girişimcilik kavramının fen bilimleri öğretim programında yerini almasıyla birlikte mevcut durumun geniş bir perspektifte, bütün ayrıntılarıyla ortaya konmaya çalışılmasından kaynaklı olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak fen eğitiminde girişimcilik kavramına yönelik yürütülen çalışmalarda yayın türü olarak en fazla makale çalışmasının olduğu, çalışmaların en çok 2019 yılında yapıldığı ve yöntem olarak nicelin, araştırma deseni olarak ise daha çok taramanın tercih edildiği belirlenmiştir. Ayrıca incelenen çalışmalarının çoğunlukla fen bilimleri öğretmen adayları ve ortaokul öğrencileriyle yapıldığı belirlenmiştir. Veri toplama aracında en fazla ölçeğin, verilerin analizlerinde ise daha çok içerik analizinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Çalışmaların araştırma konuları incelendiğinde girişimcilik ile ilgili cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkeninin etkisine odaklanan çalışmaların fazla olduğu tespit edilmiştir.

### Öneriler

- Karma yöntemin oldukça az kullanıldığı görüldüğünden bundan sonra nicel ve nitel ağırlıklı çalışmalar yapılarak birbirini destekleyen bulgular ortaya konulabilir.
- Eğitimin sadece öğretmen ve öğrenciden oluşmadığı göz önünde bulundurularak yönetici, veli gibi katılımcıların da yer aldığı araştırmalar yapılabilir.
- Fen eğitiminde girişimcilik ile ilgili çalışma yapacak olan araştırmacılar, bu çalışmanın sonuçlarından faydalanarak az çalışılan araştırma konuları üzerinde çalışma yapabilirler.
- Bu çalışmada Google Akademik, ERIC, TRdizin ve YÖK Tez Merkezi veri tabanlarından yararlanılmış ve tez, bildiri ve makaleler incelenmiştir. Farklı veri tabanlarından yararlanılarak bir meta-sentez çalışması yürütülebilir.

### Kaynaklar

- Akinoğlu, O. (2004). Yapılandırmacı öğrenme ve coğrafya öğretimi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 10, 73-94.
- Akyar, D. & Sarıkaya, R. (2020). Türkiye'deki girişimcilik kavramına yönelik eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(3), 979-1018.
- Anagün, Ş. S., Atalay, N., Kılıç, Z. & Yaşar, S. (2016). Öğretmen adaylarına yönelik 21. yüzyıl becerileri yeterlilik algıları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(40), 160-175.
- Ananiadou, K. & Claro, M. (2009). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD Countries. OECD education working papers, No. 41, OECD Publishing.
- Ay, T. S. & Acar, Ş. (2016). Sınıf öğretmenlerinin girişimcilik becerisi kazandırmaya yönelik görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(58), 960-976.
- Bartulović, P. & Novosel, D. (2014). Entrepreneurial competencies in elementary schools. *Obrazovanje za Poduzetništvo-E4E: Znanstveno Stručni Časopis o Obrazovanju za Poduzetništvo*, 4(1), 83-87.
- Bektaş, O. & Vurgun, F. (2019). Altıncı sınıf öğrencilerinin Fen'e yönelik girişimcilik becerilerinin belirlenmesi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 2(2), 60-78.
- Bolaji, O. A. (2012). Integrating entrepreneurship education into science education: Science teachers perspectives. *Journal of Science, Technology, Mathematics and Education*, 8(3), 181-187.
- Bozkurt, Ç. Ö. & Alparslan, A. M. (2013). Girişimcilerde bulunması gereken özellikler ile girişimcilik eğitimi: girişimci ve öğrenci görüşleri. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 8(1), 7-27.
- Bozkurt, R. (2000). Girişimci ve rol bilinci. *İş Fikirleri Dergisi*, 12, 86-94.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (5. b.). London and New York: Routledge Falmer.

- Çakır, E. (2016). *Fen öğretiminde açık uçlu araştırmacı sorgulayıcı öğrenme etkinliklerinin yaratıcılık ve girişimcilik becerilerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çelik, H., Bacanak, A. & Çakır, E. (2015). Development of science laboratory entrepreneurship scale. *Journal of Turkish Science Education*, 12(3), 65-78.
- Deveci, İ. (2018). Fen bilimleri öğretmen adaylarının sahip oldukları FeTeMM farkındalıklarının girişimci özellikleri yordama durumu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1247-1256.
- Deveci, İ. & Çepni, S. (2017). Studies conducted on entrepreneurship in science education: thematic review of research. *Journal of Turkish Science Education*, 14(4), 126-143.
- Eraslan, L. (2011). İlköğretim programlarında girişimcilik öğretimi (hayat bilgisi dersi örneği). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 82-94.
- Eser, G. & Yıldız, M. (2015). Türkiye’de girişimcilik araştırmalarının odağı nedir? Yazın üzerine bir inceleme. *Öneri Dergisi*, 11(43), 91-117.
- European Commission. (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as a Critical Success Factor. A Report on Teacher Education and Training to Prepare Teachers for the Challenge of Entrepreneurship Education. Final Report, Entrepreneurship Unit, Bruxelles.*
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Grigore, A. M. (2012). The psychology of entrepreneurship. *Romanian Journal of Marketing*, 2, 25-31.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Karadal, H., Duman, N. & Saygın, M. (2017). Girişimcilik yazını: Türkiye’deki lisansüstü tezlere yönelik bir inceleme. *Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi*(16. ÜİK Özel Sayısı), 137-148.
- Kılıç, A., Oflaz, M., Acun, A. & Avcıkurt, C. (2017). Girişimcilik konulu lisansüstü tezlere yönelik bibliyometrik bir analiz. 8. *Uluslararası Girişimcilik Kongresi*, 683-696.
- Konokman, G. Y. & Yelken, T. Y. (2014). Okul öncesi öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları ve girişimcilik düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Çevrimiçi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 648-665.
- Löbler, H. (2006). Learning entrepreneurship from a constructivist perspective. *Technology Analysis & Strategic Management*, 18(1), 19-38.
- Meyer, M., Libaers, D., Thijs, B., Grant, K., Glanzel, W. & Debackere, K. (2014). Origin and emergence of entrepreneurship as a research field. *Scientometrics*, 98(1), 473-485.

- MEB. (2013). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB. (2018). *Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı, (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nwoye, A. N. (2012). *Assessment of resources and the level of entrepreneurial skills acquired by secondary school physics students in anambra state*. (Master's thesis). <https://scholar.google.com/schhp?hl=tr> sayfasından erişilmiştir.
- Partnership for 21st Century Learning (21. Yüzyıl Öğrenme Ortaklığı). (2015). Framework for 21st Century Learning. <http://www.p21.org/ourwork/p21-framework> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research ve evaluation methods* (3. b.). California: Sage Publications.
- Pereira, C. (2014). *Entrepreneurial attitudes and motivations of children: An exploratory study*. (Master's thesis). <https://scholar.google.com/schhp?hl=tr> sayfasından erişilmiştir.
- Peterman, N. E. & Kennedy, J. (2003). Enterprise education influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice, Winter*, 129–144.
- Polat, S. & Ay, O. (2016). Meta-sentez: Kavramsal bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(2), 52-64.
- Sandelowski, M. & Barroso, J. (2003). Creating metasummaries of qualitative findings. *Nursing Research*, 52(4), 226-233.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Hannula, H. & Saarivirta, T. (2012). Facing the changing demands of Europe: Integrating entrepreneurship education in Finnish teacher training curricula. *European Educational Research Journal*, 11(3), 382-399.

### Extended Summary

One of the main goals of education is to enable individuals to adapt to changing social conditions, to use the knowledge they have acquired in their daily lives, and to have high-level skills and competencies. It is important to organize today's education systems in such a way that they can raise qualified individuals equipped with the skills appropriate to the needs of the age (Ananiadou & Claro, 2009). These skills and competencies required for individuals to respond to the expectations of the century in which they live are defined as 21st-century skills (Anagün et al., 2016). In this context, the 21st Century Learning Partnership stated that these skills that individuals should acquire include some skills such as problem solving, innovation, creativity, cooperation, communication, information literacy, technology literacy, productivity, leadership, self-management, and entrepreneurship (Partnership for 21st Century Learning, 2015).

Entrepreneurship is an interdisciplinary concept, and although there is no common definition in the literature, it is defined as the characteristics that individuals must have in order to transform their thoughts into action in the science curriculum (MEB, 2018). With the inclusion of the concept of entrepreneurship in the curriculum, students are asked to have the necessary knowledge and skills to become entrepreneurial individuals at an early age, and it has been emphasized that these skills can be gained within the scope of applications in the science course (Bartulovic & Novosel, 2014). With the increase in studies on entrepreneurship, which is of great importance for countries in the 21st century, it is important to address these studies with a holistic perspective and to determine the orientation in terms of guiding researchers who will work in the future. In order to present the general trend on the subject and to give an idea for future studies to researchers who work or will do research on entrepreneurship in science education, statement, theses, and articles conducted between 2013-2021 on the subject of entrepreneurship in science education in Turkey were examined within the scope of meta-synthesis. Thus, it is aimed to reveal what kind of a trend there is about the concept of entrepreneurship. Based on this main purpose, the sub-problem questions sought to be answered within the scope of the study are as follows;

Studies on entrepreneurship in science education;

1. What is the distribution of (article/thesis) according to publication types?
2. What is their distribution by years?
3. What is their distribution according to the research method?
4. What is their distribution according to the research design?
5. What is their distribution according to the sample group?
6. What is their distribution according to data collection tools?
7. What is their distribution according to data analysis?
8. What is their distribution according to research topics?

This study was structured according to the case study, one of the qualitative research designs. In order to reveal the situation within the scope of the research, a meta-synthesis study was carried out. In determining the studies to be included in the research, Google Scholar, ERIC, TRdizin, and YÖK Thesis Center databases were used. In the articles, statements, and theses published on entrepreneurship in science education in these databases, the following criteria were taken into consideration:

1. The studies carried out in Turkey between the years 2013-2021,
2. Inclusion of the concepts of science and entrepreneurship together in the title part of the studies,

3. Having an article, a paper, a master's and doctoral thesis,
4. The studies open to access, or the full text is available,
5. Studies carried out in the field of science education

Thus, a total of 105 studies, including 20 theses from YÖK Thesis Center, 8 articles from ERIC database, 23 articles from Google Scholar and TRdizin, and 54 additional studies included in the study from the bibliographies of the papers and studies examined by the researchers in different years, were evaluated within the scope of the research to be analyzed in line with the determined themes. The data obtained in the study were analyzed according to content analysis. While analyzing the studies, common themes (type of publication, publication year, research method, research design, sample group, data collection tool, data analysis, and research topic) were created in line with the problems of the current research. The themes and sub-themes created in the study were presented to the opinion of a science educator, two weeks apart, and validity and reliability studies were conducted.

As a result of the examination, it was determined that there were article studies the most as the type of publication, the most of the studies were conducted in 2019, and the quantitative method was the most preferred as the method, and the scanning was preferred more as the research design. In addition, it was determined that the studies examined were mostly conducted with pre-service science teachers and secondary school students. It was determined that scales were used most as the data collection tool and content analysis was used more in the analysis of the data. When the research topics of the studies are examined, the majority of studies focusing on the effect of gender and class level variables on entrepreneurship draws attention. When the literature is examined, there are many studies that examine entrepreneurial attitudes according to class level and gender (Bolaji, 2012; Konokman & Yelken, 2014; Nwoye, 2012; Pereira, 2014). Therefore, with the introduction of the concept of entrepreneurship in the science curriculum, the effect of these variables on entrepreneurship may have been wondered. As a result of the study, the following recommendations were presented:

- Since it is seen that the mixed method is used very little, quantitative and qualitative studies can be conducted and findings supporting each other can be revealed.
- Considering that education does not only consist of teachers and students, research involving participants such as administrators and parents can be conducted.
- Researchers who will work on entrepreneurship in science education can make use of the results of this study to work on less studied research topics.
- In this study, Google Academic, ERIC, TRdizin, and YOK Thesis Center databases were used and theses, papers, and articles were examined. A meta-synthesis study can be carried out by using different databases.



### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

### Destek ve Teşekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### Çatışma Beyanı

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğerk kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, herkesin erişimine açık hazır veriler kullanılarak yapılan meta-sentez çalışması olduğundan etik kurul izni gerektirmemektedir.

### Araştırmacının Notu

Bu çalışmada incelemeye alınan tez, bildiri ve makalelere ilişkin ayrıntılı bilgiye ulaşmak isteyen okuyucular yazarlarla iletişime geçebilir.

# Okul Öncesi Çocuklarının Psikolojik Sağlıklarının Akran Zorbalığı Davranışları ile İlişkisi

## The Relationship between Psychological Resilience of Preschool Children and Peer Bullying Behaviors

Rabia Şeyma Gün, Gülümser Gültekin Akduman

### Yazar Bilgileri

**Rabia Şeyma Gün**   
Öğr. Gör., Yalova Üniversitesi,  
Çocuk Gelişimi,  
[rabia.gun@yalova.edu.tr](mailto:rabia.gun@yalova.edu.tr)

**Gülümser Gültekin Akduman**   
Prof. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Okul Öncesi Eğitimi,  
[gulumsergultekin@yahoo.com](mailto:gulumsergultekin@yahoo.com)

### ÖZ

Araştırma çocukların psikolojik sağlıkları ve akran zorbalığı davranışları üzerinde yaş ve cinsiyet değişkenlerinin anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının ve çocukların psikolojik sağlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ili, Yenimahalle ilçesindeki okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 60 ay ve üzeri 366 çocuk ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama amacıyla "Genel Bilgi Formu", "Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlamlık Ölçeği" ve "Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Veriler SPSS programında, bağımsız değişkenlerin kategori sayısına göre, bağımsız örneklem için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiş; anlamlı çıkan farklılıklarda grup farklılıklarını inceleyebilmek için Bonferroni testi kullanılmıştır. Çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Araştırma sonucunda, çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ile akran zorbalığı davranışlarının yaşlarına ve cinsiyetlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca çocukların psikolojik sağlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Okul Öncesi  
Psikolojik Sağlamlık  
Akran Zorbalığı

**Keywords**  
Preschool  
Resilience  
Peer Bullying

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 05.11.2021  
Düzeltilme: 02.12.2021  
Kabul: 28.12.2021

### ABSTRACT

The research was conducted to examine whether the variables of age and gender make a significant difference in the psychological resilience of children and their peer bullying behaviors, and the relationship between children's psychological resilience and their peer bullying behaviors. For this purpose, the research was carried out with 366 children aged 60 months and above, who attended pre-school education institutions in Yenimahalle district of Ankara province, the 2020-2021 academic year. "General Information Form", "Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children" and "Bully and Victim Child Behaviors Evaluation Form" were used for data collection in the research. The data were analyzed in SPSS program, according to the number of categories of independent variables, with t-test for independent samples and One-Way Analysis of Variance (ANOVA); Bonferroni test was used to examine group differences in significant differences. The relationship between the psychological resilience levels of children and their peer bullying behaviors was examined with the Pearson Product Moments Correlation Coefficient. As a result of the research, it was determined that the psychological resilience levels of the children and their peer bullying behaviors showed a statistically significant difference according to their age and gender. In the study, it was also determined that there was a significant negative relationship between the psychological resilience of children and their peer bullying behaviors.

\*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Gün, R. Ş. & Gültekin-Akduman, G. (2022). Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisi. *TEBD*, 20(1), 107-123. <https://doi.org/10.37217/tebd.1019516>

## Giriş

Zorlu durumlar veya tehdit edici koşullar gibi risk faktörlerine rağmen başarılı bir uyum ve sağlıklı işleyişi ifade eden psikolojik sağlamlık, olumsuz ve zorlu bir durumla karşılaşıldığında stres, duygu düzenleme, problem çözme, dürtü kontrolü ve uyum sağlama becerilerini içermektedir (Gündüz, 2019; Masten, Best ve Garmezy, 1990). Yaşamı olumsuz etkileyen gelişimsel sıkıntılara, risk faktörlerine rağmen bazı bireylerin hayatta kalmaları, uyum sağlamaları ve olumlu gelişim göstermelerini açıklayan psikolojik sağlamlık kavramı, okul öncesi dönemde başarılı ve sağlıklı nesiller yetiştirebilmek için oldukça önemlidir. Bu dönemde psikolojik sağlamlığı güçlendirmek önem taşımaktadır. Tüm çocukların karşılaşılabilecekleri zorluklardan ve sorunlardan korunmalarına yardımcı olan psikolojik sağlamlık, stres ve zorlu yaşam durumlarıyla etkili bir şekilde başa çıkabilmeye ve bunlara uyum sağlayabilmeye yardım eder. Okul öncesi dönemde psikolojik olarak sağlam çocuklar, gelişimlerini destekleyen olumlu aile ve çevre koşullarıyla etkileşimli bir şekilde çalıştığında büyür ve gelişirler. Bu tür çocukların zorluklara dayanma ve üstesinden gelme, çevresindekilerden öğrenme ve sağlıklı yollarla gelişip başarılı olma olasılıkları daha yüksektir (Barankin ve Khanlou, 2007).

Okul öncesi dönem, çocukların gelişim ve öğrenmelerinin en hızlı olduğu gelişim dönemidir. Bu dönem içerisinde çocukların yaşantılar yoluyla edinmiş oldukları deneyimlerinin uzun süreli etkileri bulunmaktadır. Çocukların bu deneyimlerinde en büyük pay, ailesinden sonra düzenli ve uzun olarak sosyal etkileşime girdiği kişiler olan akranlarıdır. Akranlar; rehber, model olmanın yanında fiziksel, sosyal ve duygusal gelişimde hatta psikoloji üzerinde de önemli etkiye sahiptir. Çocukların yaşamlarındaki akran ilişkilerinin niteliği gelecek yıllardaki sosyal ve duygusal gelişimine, psikolojik sağlığına yön verebilmektedir (Gülay-Ogelman, 2018). Okul öncesi kurumları ilk akran deneyimlerinin yaşandığı mekânlar olarak kabul edilmektedir (Gültekin-Akduman, 2012). Okul öncesi dönemde okul ortamının çocukların çevrelerindeki kişilerle iletişimleri ve ilişkileri açısından en sağlıklı ve güvenilir ortamlar olması gerekmektedir. Sağlıklı bir okul ortamı için çocuklar akranlarıyla uyumlu ilişkiler kurmalı ve kendilerini güvende hissetmelidir. Okul ortamı, çocukların akranlarıyla oynayarak benlik kavramı geliştirdikleri, kendileriyle ve başkalarıyla ilgili bilmedikleri özellikleri öğrendikleri, ailesinden başka toplumsal yapı içinde de yeri olduğunu fark ettikleri, sosyal ortamlarda güçlü-güçsüz yönlerini ve yeteneklerini keşfettikleri, kabul gördükleri, olumlu deneyimler ile karşılaştıkları mekânlardır (Sevinç, 2004). Bu dönemde çocuklar, okul ortamlarında akranlarıyla ilgili olumlu deneyimlerle karşılaşabildikleri gibi akran zorbalığı davranışlarıyla da karşılaşabilmektedirler (Olweus, 1994). Okul öncesi dönemde çocukların saldırganlık içeren zorbaca davranışlarla karşı karşıya kalmaları, okul çağında ve sonraki dönemlerde yaşanan zorbalık davranışlarının sebebi olabilecektir (Perren, 2000). Zorbalık, okullarda çocukların karşısına çıkan en yaygın saldırganlık

türüdür. Okul iklimini ve öğrenme ortamını olumsuz etkilemektedir. Araştırmacılar zorbalık nedeni ile çocukların okula devamlılığının azaldığını, okuldan kaçma gibi uygun olmayan davranışlar sergilediklerini, fiziksel ve psikolojik sağlıklarının olumsuz etkilendiğini belirtmektedirler (Gündüz, 2019). Okul öncesi dönemde yaşanan akran zorbalığı davranışları sadece bu davranışlara maruz kalan çocuklar üzerinde değil, bu davranışları uygulayan çocuklar üzerinde de uzun vadede gelişimsel etkileri olması bakımından oldukça önemli olan bir konudur. Bu dönemde yaşanan olumsuz durumlar çocukların bütün yaşamını olumsuz yönde etkileyerek sosyal duygusal yönden zayıf kalmasına neden olmaktadır (Uysal ve Dinçer, 2012).

Psikolojik sağlamlık, akran zorbalığının olumsuz sonuçlarını hafifletmeye yardımcı bir özellik olarak görülmektedir (Gündüz, 2019). Psikolojik olarak sağlam çocuklar, akranlarıyla olumsuz durum yaşadıklarında etkili iletişim kurma, öz kontrol, stresle başa çıkma ve problem çözme stratejilerine başvurmaları zorbalık davranışlarını engelleyebilecektir (Baldry ve Farrington, 2000; Hinduja ve Patchin, 2017; Sapouna ve Wolke, 2013). Erwin (1995) ve Bryant (1992) akran zorbalığı davranışları sergilemeyen çocukların çatışma durumlarında başa çıkma stratejilerini etkin bir şekilde kullandıklarını ve sorun çözme odaklı olduklarını belirtmişlerdir (aktaran Baldry ve Farrington, 2000). Psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olan çocukların zorba ya da kurban olma olasılıklarının psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan akranlarına göre daha az olduğu belirlenmiştir (Donnon ve Hammond, 2007; Moore ve Woodcock, 2017). Yeterli psikolojik sağlamlığa sahip olmayan çocuklar, sosyal-duygusal problemler başta olmak üzere kendilerini ifade etmede güçlük, akran ilişkileri kurma ve sürdürmede sıkıntı yaşamakta ve zorba ya da kurban davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu hususlardan hareketle bu araştırmada, okul öncesi dönem çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada ayrıca çocukların psikolojik sağlamlıkları ve akran zorbalığı davranışları yaşa ve cinsiyete göre incelenecektir.

### **Yöntem**

Araştırma Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubunun 04.02.2020 tarih ve 91610558-302.08.01 sayılı onayı ile yürütülmüştür. Araştırma yapılacak okullarda okul öncesi öğretmenleriyle iletişime geçilerek gerekli bilgilendirilme yapılmış, gönüllü olan öğretmenlere bilgilendirilmiş gönüllü olur formu imzalatılmıştır.

### **Araştırmanın Deseni**

Çocukların psikolojik sağlamlıklarının akran zorbalığı davranışları ile ilişkisinin incelendiği bu araştırma, betimsel bir araştırma olup verilerin analizi dikkate alındığında ilişki tarama modeli özelliğine sahiptir (Karasar, 2012).

## Araştırmanın Örneklem Grubu

Araştırmanın evrenini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî ilköğretim ana sınıfları, bağımsız anaokulları ve uygulama anaokullarında okul öncesi eğitime devam eden, yaşı 60 ay ve üzeri olan çocuklar oluşturmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Yenimahalle İlçe Millî Eğitim Müdürlüğünden okul öncesi eğitime kayıtlı çocuk sayısının 6506 olduğu öğrenilmiştir. Örneklem büyüklüğünü belirlemek için;  $n = n^0 / [1 + (n^0 - 1) / N]$  formülü (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018) kullanılmış ve belirtilen formül aracılığı ile minimum örneklem büyüklüğü 363 olarak hesaplanmış olup 366 çocuk araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırmanın örneklemini oluşturan 366 çocuğun demografik verileri Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çocuklara İlişkin Demografik Veriler

	<i>Grup</i>	<i>n</i>	<i>%</i>
Yaş	60-64 ay	194	53,0
	65-69 ay	121	33,1
	70 ay ve üzeri	51	13,9
Cinsiyet	Kız	186	50,8
	Erkek	180	49,2
	Toplam	366	100,0

Tablo 1 incelendiğinde çocukların %53’ünün (n = 194) 60-64 aylık, %33,1’inin (n = 121) 65-69 aylık, %13,9’unun (n = 51) 70 aylık ve üzeri olduğu; çocukların %50,8’inin (n = 186) kız, %49,2’sinin (n = 180) erkek ise erkek olduğu görülmektedir.

## Veri Toplama Araçları

Araştırmada “Genel Bilgi Formu”, “Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği” ve “Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu” kullanılmıştır.

### *Genel Bilgi Formu:*

Çocukların, yaş (ay olarak) ve cinsiyetlerinin belirlenebilmesi amacıyla hazırlanan genel bilgi formu araştırmacılar tarafından hazırlanmış, öğretmenler tarafından yanıtlanmıştır.

### *Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Duygusal İyi Oluş ve Psikolojik Sağlık Ölçeği:*

Okul öncesi çocuklarının sosyal duygusal iyi oluşları ve psikolojik sağlıklarının belirlenebilmesi amacıyla geliştirilen ölçek öğretmenlerin çocukları gözlemlerine dayanan bir ölçme aracıdır. Ölçek, 6 alt ölçek ve her bir alt ölçekte 6’şar madde olup toplamda 36 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenin her bir madde için gözlemediği çocuğa en uygun olan “Her Zaman”, “Genellikle”, “Kısmen”, “Nadiren” ve “Asla” seçeneklerinden birini işaretlemesi gerekmektedir. Cevaplar Her Zaman için (5), Genellikle için (4), Kısmen için (3), Nadiren için (2) ve Asla için (1) olarak puanlanmaktadır. Ölçekte ters puanlanması gereken 3 madde bulunmaktadır. Alt ölçeklerin

her birinden alınacak maksimum puan 30, minimum puan birdir. Ölçek Mayr ve Ulich (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasını yapan Özbey (2019) okul öncesi eğitime devam eden 36-72 ay arası 342 çocuk ile gerçekleştirdiği faktör analizi sonucunda ölçeğin iletişim kurma/sosyal performans, öz kontrol/düşüncelilik, atılganlık, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi ve keşfetmekten hoşlanma olmak üzere altı alt ölçekten oluştuğunu belirlemiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlık katsayıları; iletişim kurma/sosyal performans için .95, öz kontrol/düşüncelilik için .93, atılganlık için .92, duygusal istikrar/stresle başa çıkma için .86, görev yönelimi için .91 ve keşfetmekten hoşlanma için .94'tür (Özbey, 2019).

### **Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu:**

Erken çocukluk döneminde çocukların zorba, kurban ve pasif zorba davranışlarının belirlenebilmesi amacıyla Özyürek ve Kurnaz (2019) tarafından geliştirilen Zorba ve Kurban Çocuk Davranışlarını Değerlendirme Formu öğretmenlerin çocukları gözlemlerine dayanan bir ölçme aracıdır. Ölçek 3 ayrı boyut ve boyutlarda sırasıyla 13, 14 ve 5 madde olmak üzere toplam 32 maddeden oluşmaktadır. Öğretmenin her bir madde için gözlemlediği çocuğa en uygun olan "Evet" ve "Hayır" seçeneklerinden birini işaretlemesi gerekmektedir. Cevaplar Evet için (1) ve Hayır için (0) olarak puanlanmaktadır. Ölçme aracının geçerlilik güvenirlik çalışması okul öncesi ve ilkokula devam eden 176 çocuğun öğretmeni ile gerçekleştirilmiş olup analizler sonucunda ölçeğin zorba çocuk davranışları, kurban çocuk davranışları ve pasif zorba çocuk davranışları olarak üç alt boyuttan oluştuğu belirlenmiştir. Ölçme aracının KR-20 iç tutarlılık katsayıları; zorba çocuk davranışları için 0,86, kurban çocuk davranışları için 0,88 ve pasif zorba çocuk davranışları için ise 0,71'dir (Özyürek ve Kurnaz, 2019).

### **Verilerin Analizi**

Analizler öncesinde SPSS paket programında verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiş olup bağımsız değişkenin kategori sayısına bağlı olarak t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Anlamli çıkan farklılıklarda, farklılıkların kaynağı Bonferroni testi ile belirlenmiş, değişkenler arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Yapılan istatistiklerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

### **Bulgular**

**Tablo 2.** Çocukların Yaşlarına Göre Psikolojik Sağlık Puanları Anova Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
İletişim Kurma/ Sosyal Performans	60-64 ay	194	23,54	5,14	2	3,901	.021*
	65-69 ay	121	24,76	4,51			
	70 ay ve üzeri	51	25,25	4,02			
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	60-64 ay	194	24,52	4,91	2	2,815	.061
	65-69 ay	121	25,52	4,41			
	70 ay ve üzeri	51	25,92	3,82			

	Yaş	n	X	Ss	t	p
Atılganlık	60-64 ay	194	23,84	5,22	2	4,953 .008*
	65-69 ay	121	25,49	3,96		
	70 ay ve üzeri	51	25,53	3,96		
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	60-64 ay	194	21,63	4,77	2	0,330 .719
	65-69 ay	121	22,04	3,97		
	70 ay ve üzeri	51	22,74	3,27		
Görev Yönelimi	60-64 ay	194	22,49	4,79	2	0,229 .795
	65-69 ay	121	22,73	4,59		
	70 ay ve üzeri	51	22,94	3,99		
Keşfetmekten Hoşlanma	60-64 ay	194	24,22	4,87	2	4,314 .014*
	65-69 ay	121	25,30	4,36		
	70 ay ve üzeri	51	26,05	3,28		

\*p &lt; .05

Tablo 2 incelendiğinde çocukların yaşları ile psikolojik sağlamlığın iletişim kurma/sosyal performans, atılganlık ve keşfetmekten hoşlanma alt boyutlarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Belirlenen bu anlamlı farklılığın 60-64 ay arası çocuklardan kaynaklandığı, tüm alt boyutlarda en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca yaşla birlikte tüm alt boyutlarda artan puan ortalamaları dikkat çekmektedir.

**Tablo 3.** Çocukların Cinsiyetlerine Göre Psikolojik Sağlamlık Puanları t-Testi Sonuçları

Değişken	Yaş	n	X	Ss	t	p
İletişim Kurma/ Sosyal Performans	Kız	186	24,90	4,49	2,912	.004*
	Erkek	180	23,44	5,08		
Öz-Kontrol/ Düşüncelilik	Kız	186	26,01	3,76	4,155	.000*
	Erkek	180	24,04	5,21		
Atılganlık	Kız	186	24,97	4,47	1,714	.087
	Erkek	180	24,12	4,95		
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	Kız	186	22,59	3,89	3,685	.000*
	Erkek	180	20,95	4,60		
Görev Yönelimi	Kız	186	23,88	3,87	5,427	.000*
	Erkek	180	21,35	4,96		
Keşfetmekten Hoşlanma	Kız	186	25,19	4,15	1,551	.122
	Erkek	180	24,46	4,93		

\*p &lt; .05

Tablo 3 incelendiğinde çocukların cinsiyetleri ile psikolojik sağlamlığın iletişim kurma/sosyal performans, öz-kontrol, duygusal istikrar/stresle başa çıkma ve görev yönelimi alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

**Tablo 4.** Çocukların Yaşlarına Göre Akran Zorbalığı Davranış Puanları Anova Sonuçları

Değişken	Yaş	n	X	Ss	sd	F	p
Zorba Çocuk	60-64 ay	194	1,27	2,45	2	5,658	.004*
	65-69 ay	121	0,55	1,56			
	70 ay ve üzeri	51	0,52	1,30			
Kurban Çocuk	60-64 ay	194	2,53	3,69	2	9,762	.000*
	65-69 ay	121	1,21	2,12			
	70 ay ve üzeri	51	0,94	2,00			
Pasif Zorba Çocuk	60-64 ay	194	0,94	1,41	2	6,036	.003*
	65-69 ay	121	0,50	1,01			
	70 ay ve üzeri	51	0,49	1,04			

\*p &lt; .05

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların yaşları ile akran zorbalığı zorba, kurban ve pasif zorba çocuk davranışları alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın 70 ay ve üzeri çocuklardan kaynaklandığı, tüm alt boyutlarda en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde yaşın artması ile azalan zorbalık davranışları dikkat çekmektedir.

**Tablo 5.** Çocukların Cinsiyetlerine Göre Akran Zorbalığı Davranış Puanları t-Testi Sonuçları

<i>Değişken</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Zorba Çocuk	Kız	186	0,51	1,43	-3,964	.000*
	Erkek	180	1,36	2,52		
Kurban Çocuk	Kız	186	1,72	2,97	-0,941	.347
	Erkek	180	2,03	3,27		
Pasif Zorba Çocuk	Kız	186	0,53	1,14	-3,053	.002*
	Erkek	180	0,93	1,35		

\*p < .05

Tablo 5 incelendiğinde çocukların cinsiyetleri ile akran zorbalığı zorba ve pasif zorba çocuk davranışları alt boyutları arasında kızlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının tüm boyutlarda erkek çocuklarının puan ortalamalarından daha düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir.

**Tablo 6.** Çocukların Psikolojik Sağlımlıkları ile Akran Zorbalığı Davranışları Arasındaki Korelasyon Analizi

<i>Psikolojik Sağlamlık</i>		<i>Akran Zorbalığı</i>		
		<i>Zorba Çocuk Davranışları</i>	<i>Kurban Çocuk Davranışları</i>	<i>Pasif Zorba Çocuk Davranışları</i>
İletişim Kurma/ Sosyal Performans	r	-0,223*	-0,434*	-0,317*
	p	.000	.000	.000
	n	366	366	366
Öz- Kontrol/ Düşüncelilik	r	-0,580*	-0,175*	-0,294*
	p	.000	.001	.000
	n	366	366	366
Atılganlık	r	-0,082	-0,552*	-0,330*
	p	.119	.000	.000
	n	366	366	366
Duygusal İstikrar/ Stresle Başa Çıkma	r	-0,313*	-0,345*	-0,309*
	p	.000	.000	.000
	n	366	366	366
Görev Yönelimi	r	-0,263*	-0,234*	-0,222*
	p	.000	.000	.000
	n	366	366	366
Keşfetmekten Hoşlanma	r	-0,207*	-0,380*	-0,292*
	p	.000	.000	.000
	n	366	366	366

\*p < .05

Psikolojik sağlamlığın iletişim kurma/sosyal performans, öz-kontrol/düşüncelilik, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi ve keşfetmekten hoşlanma alt boyutları ile akran zorbalığı



davranışlarının tüm alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Atılganlık boyutu ile kurban ve pasif zorba çocuk davranışları boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

### Tartışma

Araştırmada çocukların yaşları ile psikolojik sağlamlığın iletişim kurma/sosyal performans, atılganlık ve keşfetmekten hoşlanma alt boyutlarında 60-64 ay arası çocuklardan kaynaklanan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. 60-64 ay arası çocukların tüm alt boyutlarda en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları ve yaşla birlikte tüm alt boyutlarda artan puan ortalamaları dikkat çekmektedir. Yaşın artmasına paralel olarak çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ilerlemeler gözlenebilmektedir. Yaş olarak daha büyük olan çocuklar edindikleri kazanımlar ve sosyal deneyimler yoluyla yaş olarak daha küçük olan çocuklarla kıyaslandıklarında çevrelerindeki bireylerle daha sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilir, karşılaştıkları yeni durumlara daha kolay uyum sağlayabilir ve problem durumlarına karşı etkili çözüm yolları bulabilirler. Çocukların yaşla birlikte psikolojik sağlamlıklarının artması gelişimsel sürece bağlı olarak bilgi, beceri, deneyim ve sosyal becerileri kazanımları ile açıklanabilir. Mayr ve Ulich (2009), Erata ve Özbey (2020) yaptıkları araştırmalarda benzer şekilde okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıklarının yaş ile arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte literatürde okul öncesi dönemde aylık yaş grupları arasında çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin yaşa bağlı olarak farklılaşmadığını belirten araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Balaban, 2020; Balaban-Dağal ve Bayındır, 2018; Önder, Balaban-Dağal ve Bayındır, 2018).

Çocukların cinsiyetleri ile psikolojik sağlamlığın iletişim kurma/sosyal performans, öz-kontrol, duygusal istikrar/stresle başa çıkma ve görev yönelimi alt boyutlarında kızlar lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde kızların daha yüksek psikolojik sağlamlığa sahip oldukları göze çarpmaktadır. Kız çocukları yetiştirilirken aile ve toplumsal tutumlar ile duygularını ifade etme konusunda daha fazla fırsata sahip olabilmektedir. Kız çocuklarının daha fazla fırsata sahip olup duygu ve düşüncelere karşı hassas, duyarlı olarak anaç tavırlarla yetiştirilmeleri ilişkilerinde daha sakin ve uyumlu olmalarına yol açabilmektedir. Bu durum kız çocukları için psikolojik sağlamlıkta cinsiyetin koruyucu bir faktör olabileceğini düşündürmektedir. Garmezy (1991) stresli durumlarda kız çocuklarının erkek çocuklara göre farklı tepkiler verdiklerini cinsiyetin psikolojik sağlamlıkta kız çocukları lehine koruyucu faktör olduğunu vurgulamıştır. Kumpfer (1999) kız çocuklarının erkek çocuklarına göre psikolojik sağlamlıklarının daha yüksek olduğunu, Mayr ve Ulich (2009) PERİK Ölçeği'nin öz-kontrol boyutu hariç diğer beş boyutta anlamlı düzeyde kız çocuklarının erkek çocuklardan yüksek puan aldığını, Erdem (2017) kızların erkeklerden daha yüksek yılmazlık puanına sahip olduklarını, Balaban-Dağal ve Bayındır (2018) kız çocukların ego sağlamlık düzeylerinin erkek çocuklarından daha yüksek olduğunu, Uslu (2019) kız çocuklarının erkek

çocuklardan daha fazla yılmazlığa sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmaların sonuçları araştırmanın bu bulgusunu destekler niteliktedir. Literatür incelendiğinde araştırma bulgusundan farklı olarak çocukların cinsiyetleri ile psikolojik sağlamlıkları arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirten araştırmalar da mevcuttur (Balaban, 2020; Erata ve Özbey, 2020; Önder vd., 2018; Taylor, Eisenberg, Spinrad ve Widaman, 2013).

Çocukların yaşları ile akran zorbalığı zorba, kurban ve pasif zorba çocuk davranışları alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Anlamlı farklılığın 70 ay ve üzeri çocuklardan kaynaklandığı, tüm alt boyutlarda en düşük puan ortalamalarına sahip oldukları saptanmıştır. Puan ortalamaları incelendiğinde yaşın artması ile azalan zorbalık davranışları dikkat çekmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların yaşlarının ilerlemesine paralel olarak bilişsel, dil, sosyal ve duygusal gelişimlerinde ilerlemeler gözlemlenmektedir. Bu ilerlemeler ile kazanmış oldukları sosyal beceriler, çocukların kendilerini daha iyi ifade etme, kendi ve akranlarının duygularını daha iyi anlama, duygu düzenleme, akranlarıyla karşılaştıkları sorunlarda problem çözme stratejilerine başvurmalarını sağlayabilmektedir. Tüm bunlar çocukların akran zorbalığı davranışlarını azaltmış olabilir. Araştırma bulgusuna benzer şekilde Baldry ve Farrington (2000) yaptıkları araştırmada zorba ve kurban davranışların yaşla birlikte azaldığını tespit etmiş, bunu öğrencilerin problem çözme ve başa çıkma becerilerine sahip olmalarıyla açıklamıştır. Gültekin-Akduman ve Özasan (2018) yaptıkları araştırmada çocukların yaşları arttıkça akran zorbalığına maruz kalma puanlarının düştüğünü, Özözen-Danacı ve Çetin (2019) yaptıkları araştırmada ay olarak daha küçük olan çocukların ay olarak daha büyük olan çocuklara oranla daha yüksek seviyede akran zorbalığı davranışları gösterdiklerini belirlemişlerdir. Araştırmanın bu bulgusunun aksine Korkut (2019) yaptığı araştırmada altı yaş çocuklarının beş yaş çocuklarına göre daha yüksek zorba davranış puanlarına sahip olduklarını belirlemiştir. Şahbaz ve Yüce (2021), İleri (2019), Semiz (2018) gibi araştırmacıların yapmış olduğu araştırma sonuçlarında ise yaş ile zorbalık davranışları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir.

Çocukların cinsiyetleri ile akran zorbalığı zorba ve pasif zorba çocuk davranışları alt boyutları arasında kızlar lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Puan ortalamaları incelendiğinde kız çocuklarının tüm boyutlarda erkek çocuklarının puan ortalamalarından daha düşük ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Akran ilişkilerinde davranış biçimlerine bakıldığında, yetiştirilme tutumlarına bağlı olarak kız çocuklarının ilişkilerinde iş birliği, yardımlaşma ve yakın ilişki kurma gibi sosyal-duygusal ihtiyaçları; erkek çocuklarının ise sosyal-duygusal ihtiyaçlardan öte gruplarında popüler ve baskın olmayı ön planda tuttıkları söylenebilir. Kızların daha çok sosyal davranışlarda bulunmaları; erkeklerin ise kızlara oranla daha saldırgan, baskın ve rekabete dayalı davranışlarda bulunmaları daha fazla akran zorbalığı davranışları sergilemelerinin nedeni olabilir. Literatür incelendiğinde bu bulguya benzer şekilde erkek çocuklarının kız çocuklarına oranla daha fazla akran zorbalığı

davranışları sergiledikleri belirlenen araştırma sonuçları bulunmaktadır (Boivin ve Hymel, 1997; İleri, 2019; Özdemir, Gültekin-Akduman ve Gündüz, 2019; Özözen-Danacı ve Çetin, 2019; Pektane-Gülmez, Gültekin-Akduman ve Gündüz, 2019; Salı, 2014; Semiz, 2018).

Psikolojik sağlamlığın iletişim kurma/sosyal performans, öz-kontrol/düşüncelilik, duygusal istikrar/stresle başa çıkma, görev yönelimi ve keşfetmekten hoşlanma alt boyutları ile akran zorbalığı davranışlarının tüm alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Atılganlık boyutu ile kurban ve pasif zorba çocuk davranışları boyutu arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Çocukların psikolojik sağlamlıkları arttıkça zorba, kurban ve pasif zorba çocuk davranışları azalmakta, psikolojik sağlamlık puanları azaldıkça zorba, kurban ve pasif zorba çocuk davranışları artmaktadır. Eminoğlu (2018) ve Gündüz (2019) yaptıkları araştırmalarda araştırma bulgusuna benzer şekilde akran zorbalığı ile psikolojik sağlamlık arasında negatif yönde bir ilişki olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Psikolojik sağlamlık ile akran zorbalığının negatif bir ilişkide olması psikolojik sağlamlığı yüksek bireylerin yaşadıkları stres verici olumsuz durumlarda daha sabırlı oldukları, öfke ve şiddete başvurmadan duygularını etkili biçimde düzenleyebildikleri, stresle başa çıkma konusunda daha etkili oldukları ve olumsuz durumlara daha kolay uyum sağlayabildikleri ile açıklanabilir. Erwin (1995), Bryant (1992) akran zorbalığı davranışları sergilemeyen çocukların çatışma durumlarında başa çıkma stratejileri etkin bir şekilde kullandıkları ve sorun çözme odaklı olduklarını belirtmişlerdir (aktaran Baldry ve Farrington, 2000). Psikolojik sağlamlık düzeyleri yüksek olan bireylerin zorba ya da kurban olma olasılıklarının psikolojik sağlamlık düzeyi düşük olan bireylere göre daha az olduğu belirlenmiştir (Donnon ve Hammond, 2007; Moore ve Woodcock, 2017). Bu doğrultuda psikolojik sağlamlık ile akran zorbalığı arasındaki ilişki incelendiğinde akran zorbalığının yol açtığı olumsuz durumlarla başa çıkmada psikolojik sağlamlığın koruyucu faktör olarak kullanılabilmesi ön plana çıkmaktadır (Baldry ve Farrington, 2000; Hinduja ve Patchin, 2017; Sapouna ve Wolke, 2013). Psikolojik sağlamlık, zorbalık davranışlarını azaltmakta, akran zorbalığı davranışlarını önleme noktasında etkili bir rolü bulunmaktadır. Çocukların sağlıklı gelişimleri, akranlarıyla uyumlu ilişkiler kurmaları ve kendilerini güvende hissetmeleri ile mümkündür. Araştırmanın sonucunda çocukların psikolojik sağlamlık düzeyinin düşük olmasının akran zorbalığı davranışlarını artırdığı, psikolojik sağlamlık becerileri gelişmiş olan çocukların daha az akran zorbalığı davranışları sergiledikleri söylenebilir. Okul öncesi dönemde çocukların karşılaştıkları zorluklarla baş etmede psikolojik sağlamlığın kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Okul öncesi çocuklarının psikolojik sağlamlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasındaki ilişkinin incelemesi amacıyla yapılan bu araştırmada çocukların psikolojik sağlamlıklarının ve akran zorbalığı davranışlarının yaş ve cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; ayrıca çocukların

psikolojik sağlımlıkları ile akran zorbalığı davranışları arasında negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönemde çocukların yaşları hem psikolojik sağlımlıkları hem de akran zorbalığı davranışları üzerinde anlamlı farklılığa sebep olan bir değişkendir. Öğretmenler, küçük yaş grubu çocukların psikolojik sağlımlık düzeylerini destekleyebilir ve aynı zamanda akran zorbalığı davranışları konusunda önleyici tedbirler alabilir.
2. Okul öncesi dönemde çocukların cinsiyetleri psikolojik sağlımlık ve akran zorbalığı davranışları üzerinde erkek çocukların aleyhine anlamlı farklılığa sebep olan bir değişkendir. Bu durumun olumsuz etkisinin yapılan sınıf içi faaliyetlerle en aza indirilmesi sağlanabilir.
3. Öğretmenler düşük psikolojik sağlımlığa sahip çocukların akran zorbalığı davranışlarına maruz kalmalarını önleyici tedbirler alabilirler. Etkinliklerin planlanması ve uygulanması aşamasında çocukların psikolojik sağlımlıklarını artırmaya yönelik uygulamalara yer verilebilir. Çocukların okul öncesi dönemde psikolojik sağlımlıklarının artırılması ortaya çıkabilecek akran zorbalığı davranışlarını önleyebilir.
4. Bu araştırma, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde 60 ay ve üzeri okul öncesi eğitime devam eden çocuklar ile sınırlıdır. Araştırmacılar tarafından psikolojik sağlımlık düzeyleri ve akran zorbalığı arasındaki ilişki farklı il ve ilçelerde, farklı yaş grupları ile incelenebilir.

#### Kaynaklar

- Balaban, S. (2020). *5-6 yaş grubunda çocuğu olan anne babaların kabul-red düzeyleri ile çocukların yılmazlıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Balaban-Dağal, A. & Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarının ego sağlımlık düzeylerinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 132-150. doi: [10.24130/eccd-jecs.196720182169](https://doi.org/10.24130/eccd-jecs.196720182169)
- Baldry, A. C. & Farrington, P. D. (2000). Bullies and delinquents: Personal characteristics and parental styles. *Journal of Community and Applied Psychology*, 10, 17-31.
- Barankin, T. & Khanlou, N. (2007). *Growing up resilient: Ways to build resilience in children and youth*. Canada: CAMH.
- Boivin, M. & Hymel, S. (1997). Peer experiences and social self-perceptions: A sequential model. *Developmental Psychology*, 33(1), 135-145.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Donnon, T. & Hammond, W. (2007). Understanding the relationship between resiliency and bullying in adolescence: An assessment of youth resiliency from five urban junior high schools. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 16(2), 449-471.
- Eminoğlu, M. (2018). *Ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlık ile akran zorbalığı arasında psikolojik dayanıklılığın aracı rolü*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erata, F. & Özbey, S. (2020). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların psikolojik sağlık düzeylerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Pearson Journal of Social Sciences & Humanities*, 5(9), 125-151. doi: [10.46872/pj.171](https://doi.org/10.46872/pj.171)
- Erdem, E. (2017). *Okul öncesi eğitime devam eden 4-5 yaşındaki çocukların yılmazlık özellikleri ve yılmazlığı destekleyici faktörlerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416-430.
- Gülây-Ogelman, H. (2018). *Okul öncesi dönemde akran ilişkileri* (3. b.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gültekin-Akduman, G. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığının incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(1), 121-137.
- Gültekin-Akduman, G. & Özaslan, H. (2018). Okul öncesi dönem çocukların akran zorbalığına maruz kalma durumları ile duygularını yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *2nd Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies*, 3, 1370- 1376.
- Gündüz, B. (2019). *Zorba ve mağdur olan ortaokul öğrencilerinin psikolojik dayanıklılıklarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2017). Cultivating youth resilience to prevent bullying and cyberbullying victimization. *Child Abuse & Neglect*, 73, 51-62.
- İleri, G. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların öz düzenleme becerileri ile akran zorbalığına maruz kalma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Korkut, E. S. (2019). *Okul öncesi dönemdeki çocukların zorba-kurban davranışları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kumpfer, K. L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. M. D. Glantz & J. L. Johnson (Ed.), *Resilience and development: Positive life adaptations* içinde (s. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444. doi: [10.1017/S0954579400005812](https://doi.org/10.1017/S0954579400005812)
- Mayr, T. & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings PERIK: An empirically based observation scale for practitioners. *International Research Journal*, 29(1), 45-57. doi: [10.1080/09575140802636290](https://doi.org/10.1080/09575140802636290)
- Moore, B. & Woodcock, S. (2017). Resilience, bullying, and mental health: Factors associated with improved outcomes. *Psychology in the Schools*, 54(7), 689-702.
- Olweus, D. (1994). Bullying at school. Basic facts and effects of a school based intervention program. *J Child Psychol Psychiatry*. doi: [10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x)
- Önder, A., Balaban-Dağal, A. & Bayındır, D. (2018). Okul öncesi dönem çocukların mizaç özellikleri ve annelerinin ebeveynlik stillerinin çocukların ego sağlamlık düzeyleri üzerindeki yordayıcı etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 43(193), 79-90.
- Özbey, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin (PERİK) geçerlik güvenirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-786. doi: [10.26466/opus.518062](https://doi.org/10.26466/opus.518062)
- Özdemir, A. N., Gültekin Akduman, G. & Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının akran şiddetine maruz kalma düzeyleri ve empatik becerileri ilişkisi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 600-605. doi: [10.17719/jisr.2019.3382](https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3382)
- Özözen-Danacı, M. & Çetin, Z. (2019). 48-60 aylık çocukların okul zorbalığına yönelim düzeyleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 8(2), 21-29. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jitte/issue/50885/635735> sayfasından erişilmiştir.
- Özyürek, A. & Kurnaz, F. (2019). Zorba ve kurban çocuk davranışlarını değerlendirme formu: güvenilirliği ve geçerliliği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 246-261. doi: [10.17860/mersinefd.401251](https://doi.org/10.17860/mersinefd.401251)
- Pektane-Gülmez, A., Gültekin-Akduman, G. & Gündüz, A. (2019). Okul öncesi dönem çocuklarının annelerinin duygusal zekâ düzeyleri ile çocuklarının akran zorbalığı düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(64), 605-611. doi: [10.17719/jisr.2019.3383](https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3383)

- Perren, S. (2000). *Kindergarten children involved in bullying: social behaviour, peer relationships, and social status*. (Doctoral thesis). <https://sospais.files.wordpress.com/2010/05/bullying.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Salı, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuklarında akran ilişkilerinin ve akran şiddetine maruz kalmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 195-216.
- Semiz, S. (2018). *Erken çocukluk döneminde görülen akran zorbalığının duygusal zekâ ve aile değişkenleri temelinde incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sevinç, M. (2004). *Erken çocukluk gelişimi ve eğitiminde oyun*. İstanbul: Morpa.
- Sapouna, M. & Wolke, D. (2013). Resilience to bullying victimization: The role of individual, family and peer characteristics. *Child Abuse & Neglect*, 37(11), 997-1006.
- Şahbaz, Ü. & Yüce, G. (2021). Okulöncesi eğitime devam eden atipik ve tipik gelişim gösteren çocukların saldırganlıklarının ve akran şiddetine maruz kalma düzeylerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 235-255. doi: [10.9779.pauefd.740329](https://doi.org/10.9779/pauefd.740329)
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L. & Widaman, K. F. (2013). Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood. *Child Development*, 84(4), 1145-1151.
- Uslu, Ş. S. (2019). *Okul öncesi dönem çocukların yılmazlıkları ile sosyal değerleri kazanımları ve ailelerin yılmazlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Uysal, H. & Dinçer, Ç. (2012). Okul öncesi dönemde akran zorbalığı. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(4), 468-483. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/akukeg/issue/29347/314047> sayfasından erişilmiştir.

### Extended Summary

Psychological resilience, which refers to successful adaptation and healthy functioning despite risk factors such as challenging situations or threatening conditions, includes stress, emotion regulation, problem solving, impulse control and adaptation skills when faced with a negative and challenging situation (Gündüz, 2019; Masten, Best, & Garmezy, 1990). The quality of peer relationships in children's lives can guide their social and emotional development and psychological health in the coming years (Gülay-Ogelman, 2018).

Psychological resilience is seen as a feature that helps alleviate the negative consequences of peer bullying (Gündüz, 2019). When psychologically resilience children experience negative situations with their peers, using effective communication, self-control, coping with stress and problem solving strategies will be able to prevent bullying behaviors (Baldry & Farrington, 2000; Hinduja & Patchin,

2017; Sapouna & Wolke, 2013). Erwin (1995) and Bryant (1992) stated that children who do not exhibit bullying behaviors use coping strategies in conflict situations and are problem-solving oriented (cited in Baldry & Farrington, 2000). It has been determined that children with high levels of resilience are less likely to become a bully or victim than their peers with low resilience (Donnon & Hammond, 2007; Moore & Woodcock, 2017). Children who do not have sufficient psychological resilience experience difficulties in expressing themselves, especially in social-emotional problems, in establishing and maintaining peer relationships, and may exhibit bullying or victim behaviors. Based on these issues, this study was conducted to examine the relationship between the psychological resilience of children in the preschool period and their peer bullying behaviors. In addition, the psychological resilience of children and their behavior towards peer bullying will be examined according to age and gender.

Ethics committee approval was obtained from Gazi University Assessment and Evaluation Ethics Sub-Working Group at the meeting numbered 02, dated 04.02.2020, in order to carry out the research. In the schools where the research will be conducted, pre-school teachers were contacted and necessary information was provided, and an informed consent form was signed by the teachers who volunteered.

This research, which examines the relationship between the psychological resilience of children and their peer bullying behaviors, is a descriptive research and has the feature of a relational screening model when the analysis of the data is taken into account (Karasar, 2012, p. 77).

The sample of the research consists of 366 children aged 60 months and above, who continue their pre-school education in the official primary schools, independent kindergartens and practice kindergartens affiliated to the Ministry of National Education in the Yenimahalle district of Ankara province in the 2020-2021 academic year.

“General Information Form”, “Social Emotional Well-Being and Psychological Resilience Scale for Preschool Children” and “Bully and Victim Child Behaviors Evaluation Form” were used in the research.

Before the analysis, it was determined that the data showed normal distribution in the SPSS package program, and depending on the number of categories of the independent variable, it was analyzed by t-Test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA). In the significant differences, the source of the differences was determined with the Bonferroni test, and the relationship between the variables was examined with the Pearson Product Moments Correlation Coefficient. The level of significance in the statistics was taken as .05.

In the study, a significant difference was found in the age of children and in the sub-dimensions of psychological resilience, such as communication/social performance, assertiveness, and



enjoyment of exploring, arising from children aged 60-64 months. It is noteworthy that children aged 60-64 months have the lowest mean scores in all sub-dimensions and that their mean scores increase with age in all sub-dimensions.

A significant difference was found in favor of girls in the sub-dimensions of children's gender and psychological resilience in communication/social performance, self-control, emotional stability/coping with stress, and task orientation. When the mean scores are examined, it is striking that the girls have higher psychological resilience.

A significant difference was determined between the ages of the children and the sub-dimensions of bullying, victim and passive bullying child behaviors. It was determined that the significant difference was caused by children aged 70 months and over, and they had the lowest mean scores in all sub-dimensions. When the mean scores are examined, it is noteworthy that the bullying behaviors decrease with increasing age.

A significant difference was determined in favor of girls between the genders of the children and the sub-dimensions of peer bullying, bullying and passive bullying child behaviors. When the mean scores are examined, it is seen that girls have lower mean scores in all dimensions than boys' mean scores.

Psychological resilience reduces bullying behaviors and has an effective role in preventing peer bullying behaviors. The healthy development of children is possible when they establish harmonious relationships with their peers and feel safe. As a result of the research, it can be said that the low level of resilience of the children increases the peer bullying behaviors, and the children with developed resilience skills exhibit less peer bullying behaviors. Psychological resilience is thought to have a critical importance in coping with the difficulties faced by children in the pre-school period.

In this study, which was conducted to examine the relationship between the psychological resilience of preschool children and their peer bullying behaviors, it was found that the psychological resilience of children and their peer bullying behaviors showed a significant difference according to age and gender; In addition, a negative relationship was determined between the psychological resilience of children and their peer bullying behaviors. Based on the fact that as the level of psychological resilience of children increases, peer bullying behaviors decrease, the following suggestions can be made:

1. According to the results of the research, the age of children in the preschool period is a variable that causes a significant difference in both their psychological resilience and their peer bullying behaviors. Teachers can support the psychological resilience levels of young children and at the same time take preventive measures against bullying behaviors.

2. The gender of children in the pre-school period is a variable that causes a significant difference in psychological resilience and peer bullying behaviors to the detriment of boys. The negative impact of this situation can be minimized by in-class activities.
3. Teachers can take measures to prevent children with low psychological resilience from being exposed to bullying behaviors. During the planning and implementation of the activities, practices to increase the psychological resilience of children can be included. Increasing the psychological resilience of children in the preschool period can prevent peer bullying behaviors that may occur.
4. This research is limited to children who are 60 and above attending pre-school education in Yenimahalle district of Ankara province. The relationship between psychological resilience levels and peer bullying can be examined by researchers in different provinces and districts with different age groups.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmaya, birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma Gazi Üniversitesi Ölçme Değerlendirme Etik Alt Çalışma Grubunun 04.02.2020 tarih ve 91610558-302.08.01 sayılı onayı ile yürütölmüştür.

# Kadınların Lisansüstü Eğitim Niyetinde Aile-Kariyer Yönelimi ve Toplumsal Cinsiyetin Rolü\*

## Family-Career Orientation and Gender Roles in Women's Intention of Graduate Education

Sevtap Ünlü, Furkan Kirazcı, Ayşenur Büyükgöze Kavas

### Yazar Bilgileri

**Sevtap Ünlü**  
Öğretmen, MEB,  
[unlusevtap@gmail.com](mailto:unlusevtap@gmail.com)

**Furkan Kirazcı**  
Arş. Gör., Ondokuz Mayıs  
Üniversitesi, Rehberlik ve  
Psikolojik Danışmanlık,  
[furkan.kirazci@omu.edu.tr](mailto:furkan.kirazci@omu.edu.tr)

**Ayşenur Büyükgöze Kavas**  
Prof. Dr., Ondokuz Mayıs  
Üniversitesi, Rehberlik ve  
Psikolojik Danışmanlık,  
[aysenur@omu.edu.tr](mailto:aysenur@omu.edu.tr)

### ÖZ

Kişilerin günümüz iş dünyasında kendilerine bir yer bulabilmeleri ve kariyer gelişimlerini sürdürebilmelerinde lisansüstü eğitim önemli bir yere sahiptir. Fakat Türkiye'deki lisansüstü eğitime göre öğrenci sayıları incelendiğinde cinsiyetler arasında kadınların aleyhine bir eşitsizlik olduğu görülmektedir. Dolayısıyla mevcut araştırmada kadınların lisansüstü eğitime erkeklere göre daha az talep göstermelerinin altındaki faktörler incelenmiştir. Bu amaçla kadınların toplumsal cinsiyet algıları ve aile ya da kariyere yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim niyetleri üzerinde rolü araştırılmıştır. Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ve Aile-Kariyer Yönelimi Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini üniversitede öğrenim gören 292 kadın öğrenci oluşturmaktadır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre kadın öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları ve aile-kariyer yönelimleri lisansüstü eğitim yapma niyetlerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Buna göre söz konusu bağımsız iki değişken birlikte değerlendirildiğinde kadınların lisansüstü eğitim niyetleri %62 oranında doğru tahmin edilebilmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular ilgili alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Lisansüstü Eğitim  
Beşerî Sermaye  
Kadın Üniversite Öğrencileri  
Toplumsal Cinsiyet Rollerini

**Keywords**  
Graduate Education  
Human Capital  
Female College Students  
Gender Roles

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 19.11.2021  
Düzeltilme: 23.12.2021  
Kabul: 05.01.2021

### ABSTRACT

Postgraduate education has an important place for people to find a place for themselves in today's business world and to continue their career development. However, when the number of students according to postgraduate education in Turkey is examined, it is seen that there is an inequality between the genders against women. Therefore, in the present study, the factors underlying women's lower demand for postgraduate education than men were examined. For this purpose, the role of women's gender perceptions and attitudes towards family or career on their graduate education intentions was investigated. Gender Roles Attitude Scale and Family-Career Orientation Scale were used to collect data within the scope of the research. The sample of the research consists of 292 female students studying at the university. According to the findings obtained as a result of the analysis, the gender perceptions of female students and their family or career orientation significantly predict their intention to pursue graduate education. Accordingly, when these two independent variables are evaluated together, they predict women's graduate education intentions correctly at the rate of 62%. The findings obtained from the research were discussed based on the literature.

\*Bu çalışma, üçüncü yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiş ve ikinci yazarın katkılarıyla hazırlanmıştır.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Ünlü, S., Kirazcı, F. & Büyükgöze-Kavas, A. (2022). Kadınların lisansüstü eğitim niyetinde aile-kariyer yönelimi ve toplumsal cinsiyetin rolü. *TEBD*, 20(1), 124-142. <https://doi.org/10.37217/tebd.1026220>

## Giriş

Eğitim, kişilerin iş dünyasında kendilerine bir yer bulabilmeleri ve kendi gelişimlerini sağlamalarında önemli bir faktör olarak nitelendirilebilir. Yalnızca bireysel anlamda değil, toplum ve ülke için de eğitim yadsınamaz bir öneme sahiptir (Badea ve Rogoianu, 2012). Bu konuda Günay (2018) ülkelerin rekabet edebilmelerinin bilim ve teknolojiye ilerlemelerine ve bunun da sahip olunan eğitilmiş insan gücüne bağlı olduğunu belirtmiştir. Eğitimin hem birey hem de ülke için önemi beşerî sermaye temelinde değerlendirildiğinde daha fazla ortaya çıkmaktadır. Beşerî sermaye, Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü [OECD] (Keeley, 2007) tarafından kişisel, sosyal ve ekonomik refahın artırılmasını kolaylaştıran, bireylerin sahip olduğu bilgi, beceri ve yetkinlikler olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ve öğretimi bir yatırım biçimi olarak gören beşerî sermaye kuramına (Becker, 1962) göre ise ülkelerin kalkınmasında kişilerin sahip oldukları bilgi ve eğitim düzeyleri bir sermaye olarak kabul edilmektedir (Benhabib ve Spiegel, 1994; Nafukho, Hairston ve Brooks, 2004). Beşerî sermaye kavramının önemli savunucularından biri olan Shultz'a (1961) göre modern bir ekonominin eğitilmiş bir iş gücü olmadan büyümesi oldukça zordur. Beşerî sermaye, yenilikçi fikirler oluşturarak, çeşitli teknolojileri keşfederek ve bu teknolojilerden işlevsel bir şekilde yararlanarak ekonomik kalkınmayı artırmaktadır (Eser ve Ekiz-Gökmen, 2009). Diğer taraftan beşerî sermayenin artırılmasının ve işlevsel olarak kullanılabilmesinin Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için özellikle hayati bir öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Eser ve Ekiz-Gökmen, 2009; Yumuşak, 2008).

İlgili alanyazında beşerî sermaye eğitim, sağlık ve iş gücü transferi olarak üç unsur temelinde değerlendirilmektedir (Kiker, 1966). Fakat Becker (1994) beşerî sermayenin değerlendirilmesinde en önemli faktörün eğitim olduğunun altını çizmektedir. Eğitimin kişinin sahip olduğu bilgi ve becerilerin en temel kaynağı olması bu durumun başlıca sebeplerinden birisidir (Atik, 2006). Özellikle lisansüstü eğitimin bilgi üretilen ve bilim yapılabilen bir eğitim seviyesi olduğu düşünüldüğünde beşerî sermayenin artmasında lisansüstü eğitimin oldukça önemli olduğu söylenebilir. Roberts (1991'den aktaran McGuirk, Lenihan ve Hart, 2015) tarafından yapılan bir çalışmada büyük girişimcilerin ortalama olarak en az bir yüksek lisans derecesine ve yönetsel iş deneyimlerine sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Baum, Locke ve Smith (2001) tarafından yapılan bir çalışmada ise yüksek lisans veya daha yüksek eğitim derecelerine sahip kişilerin daha hızlı istihdam edildikleri ve gelirlerinde daha hızlı artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü eğitim, kişiye yönelik bireysel katkılarının yanı sıra beşerî sermaye olarak ülkeye de ekonomik olarak katkılar sağlamaktadır. Bloom, Canning ve Chan (2006) lisansüstü eğitimin, gelişmekte olan ekonomilerin teknolojik olarak daha gelişmiş toplumları yakalamasına yardımcı olmada önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Lisansüstü eğitimin beşerî bir sermaye olarak önemi göz önünde bulundurulduğunda ülkelerin eğitilmiş insan sayılarını artırmaları için çaba göstermeleri gerektiği söylenebilir. Özellikle eğitime

yönelik yatırımların yanı sıra eğitimin önündeki engellerin de ortaya çıkarılması ve bu engellerin etkilerinin azaltılmaya çalışılması beşerî sermayenin artırılmasında önemli bir faktör olabilir.

Lisansüstü eğitimde yıllara göre yapılan istatistikler dikkate alındığında Türkiye’de yüksek lisans ve doktora programlarına kayıt yaptıran öğrencilerin cinsiyet açısından dengeli olmadığı görülmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2021). Tablo 1’e göre her dönem yüksek lisans eğitimine kayıt yaptıran kadın ve erkek adaylar arasında erkekler lehine bir fark bulunmaktadır. Her ne kadar söz konusu fark yıllara göre azalma eğilimi gösterse de cinsiyetler arasındaki niceliksel farkın korunduğu söylenebilir. Diğer taraftan doktora başvurularında bu farkın daha fazla kapandığı görülmektedir. Fakat doktora öncesinde bulunan yüksek lisans aşamasındaki farkın ilerleyen yıllarda doktoradaki farka da etki edeceği ihtimal dahilindedir.

**Tablo 1.** Lisansüstü Eğitime Kayıt Yaptıran Kadın ve Erkeklerin Dağılımı

<i>Yıllar</i>	<i>Yüksek Lisans</i>			<i>Doktora</i>		
	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>	<i>Kadın</i>	<i>Erkek</i>	<i>Toplam</i>
2015-2016	42.531	71.228	113.759	6003	8189	14.192
2016-2017	40.354	75.069	115.423	5267	7191	12.458
2017-2018	41.864	89.364	131.228	7673	9100	16.773
2018-2019	53085	66871	119.956	9296	10.966	20.262
2019-2020	58.741	69.386	128.127	10.394	10.500	20.894
2020-2021	69.781	81.918	151.699	9324	9552	18876

Lisansüstü eğitimde kadınların aleyhine olan bu sayı farkının altında yatan faktörlerin incelenmesi ülkenin beşerî sermayesini etkin bir şekilde artırmasında önemli bir destek sağlayabilir. Mevcut araştırmada ise kadınların lisansüstü eğitimde sayıca daha az olmalarına etki eden faktörlerin kadınların sahip olduğu toplumsal cinsiyet algıları ve aile-kariyer yöneliminden kaynaklanıp kaynaklanmadığı araştırılmaktadır.

Toplumsal cinsiyet kavramı, toplumun erkek ve kadın cinsiyetlerine yüklediği farklı beklenti ve anlamlar şeklinde tanımlanmaktadır (Helgeson, 2011, s. 4). Örneğin toplumun erkeklerden daha agresif olmalarını, duygularını gizlemelerini ve daha öz güvenli olmalarını beklemesi erkeklerle yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri olarak ifade edilebilir. Tam tersine kadınlardan ise daha çekingen olmalarının beklenmesi, duygularını kolay bir şekilde ifade edebilmeleri ve daha yardımsever olmaları gibi özellikler de toplumsal cinsiyet rolüne örnek olarak verilebilir. Toplumsal cinsiyet kişilerin gündelik yaşamlarından iş hayatlarına ve evlilik yaşantılarına kadar birçok alanda etkisini göstermektedir (Vatandaş, 2007). Örneğin Marks, Lam ve McHale (2009) tarafından yapılan bir çalışmada geleneksel toplumsal cinsiyet algısına sahip olan ebeveynlerin aile içinde daha fazla çatışma yaşama eğiliminde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kodan-Çetinkaya (2013) tarafından yapılan bir çalışmada ise toplumsal cinsiyet algısı ile şiddet eğilimi arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre erkeklerin şiddet eğilimine daha yatkın oldukları ve daha gelenekçi cinsiyet algılarına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın istihdamı ve toplumsal cinsiyet rolleri üzerine yapılan

çalışmalar da kadınların istihdam edilmede toplumsal cinsiyet bağlamında eşit olmayan bir konumda olduğunu göstermektedir.

Mevcut durumda Türkiye ekonomisini etkileyen olumsuz ekonomik faktörler, özellikle kadınlar için bu eşitsizliği artıran kültürel faktörlerle iç içedir. OECD (2017) raporlarına göre Türkiye’de 2016 yılında iş gücüne katılım oranları kadınlar için %32,5 iken erkekler için %72 olmuştur. Cinsiyetler arasındaki bu fark (%39,5) OECD ortalamasının (%17,1) iki katından daha fazladır. Türkiye, geleneksel toplumsal cinsiyet rollerine kültürel değer biçen bir geçmişe sahip, tarihsel olarak ataerkil bir toplumdur. Yani çalışmayla ilgili Türk değerlerinin temelinde, kadınların birincil rollerinin eş ve anne olduğu ve genellikle onları ücretsiz ev işiyle sınırladığı inancı yatmaktadır (Dedeoğlu, 2012). Geleneksel toplumsal cinsiyet rolü inançları, hem kadınların ücretli iş aramaya yönelik niyetlerini törpülemekte hem de evde eşit olmayan bir iş yükünü üstlenmelerine neden olmaktadır. Türkiye’de çalışan yetişkinlerle yapılan bir anket çalışması, çalışan kadınların günde ortalama 3 saat 31 dakikayı ev işlerine harcadığını, bu sürenin erkeklerde 46 dakika olduğunu göstermiştir (TÜİK, 2015). Konu ile ilgili yapılan çeşitli araştırmalar bu istatistik sonuçlarını destekler niteliktedir. Örneğin Köse-Ünal ve Hasar’ın (2015) kadın çalışanlarla yaptıkları nitel bir çalışmada kadınlar iş başvurularında negatif olarak ayrımcılığa maruz kaldıklarını ve işe alımlarda zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Benzer şekilde Kılıç ve Öztürk (2014) tarafından yapılan bir çalışmada ise kadınların istihdamındaki önemli engellerden birinin de toplumsal cinsiyet algısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal cinsiyet algısının kadınların istihdam edilmeleri, aile yaşantıları ve sosyal hayatlarının yanı sıra eğitim yaşamlarında da oldukça etkili olduğu söylenebilir. Bu konuda Özaydınlık (2014) kadınların eğitim almalarının önündeki en büyük engellerden birinin cinsiyetçi bakış açısı olduğunun altını çizmiştir. Benzer şekilde Bakış, Levent, İnel ve Polat (2009) tarafından yapılan ve TÜİK ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) verilerinin kullanıldığı çalışmada eğitime erişimin en önemli belirleyicilerinden birinin cinsiyet olduğu ve doğu bölgelerinde kadınların eğitime erişimlerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada ise kırsal kesimdeki kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenlerinden birinin bölgede hâkim olan ataerkil anlayış olduğu görülmüştür.

İlgili alanyazın incelendiğinde toplumsal cinsiyet rolleri bağlamında kadınların lisansüstü eğitim alma durumlarını inceleyen oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır. Örneğin Saadat ve Alam (2020) tarafından yapılan bir çalışmada Malezya’da lisansüstü eğitim alan kadınların erkeklere oranla daha fazla oldukları ortaya koyulmuştur. Bu durumun başlıca sebeplerinden birinin ise erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerine dayalı olarak daha hızlı bir şekilde para kazanma zorunlulukları olduğu ifade edilmiştir. Zhou (2006) tarafından yapılan bir araştırmada ise Amerikalı ve Çinli üniversite öğrencilerininin kariyerlerine, aile rollerine ve lisansüstü eğitime yönelik düşünceleri

sorulmuş ve bunlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Elde edilen sonuca göre hem erkek hem de kadın öğrenciler çocuğa bakmak için erkeklerden ziyade kadınların eğitimlerine ve kariyerlerine ara vermeleri gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bütün bu araştırmalardan hareketle kadınların toplumsal cinsiyet rollerinin sonucu olarak eğitim ve kariyerleri dışında çocuğa bakım, ev işleri ve erkeklerden eğitim ve statü olarak daha düşük bir konumda olmaları gerektiği gibi düşüncelerin lisansüstü eğitim niyetlerini olumsuz olarak etkileyebileceği düşünülebilir. Dolayısıyla mevcut araştırmada kadınların toplumsal cinsiyet algılarının lisansüstü eğitim alıp almamaya yönelik niyetlerinde önemli bir rolünün olduğu düşünülmektedir.

Mevcut araştırmada toplumsal cinsiyet algısına ek olarak aile ya da kariyer yönelimli olmanın da kadınların lisansüstü eğitim niyetleri üzerinde önemli bir rolünün olduğu düşünülmektedir. Buna göre aileye kıyasla kariyerini önceleyen kadın üniversite öğrencilerinin kariyerlerinde ilerlemek adına lisansüstü eğitimi daha fazla düşünecekleri varsayılmaktadır. Bu varsayımın temelinde ise toplum tarafından kadına yüklenen belli sorumluluklar bulunmaktadır. Örneğin Bakıcı ve Aydın (2020), kadın çalışanların iş ve yaşam dengelerinde ataerkilliğin rolünü inceledikleri çalışmalarında ataerkilliğin bir sonucu olarak kadınların bir işte çalışmalarına rağmen ev işlerini de üstlenmek zorunda kaldıklarının altını çizmişlerdir. Diğer taraftan Belkıs (2016) tarafından kadın akademisyenler üzerinde yapılan nitel bir araştırmada anneliğin kariyer gelişimi üzerindeki etkileri incelenmiş ve katılımcılar anne olmayla birlikte ev içi sorumluluklarının arttığını ve buna bağlı olarak akademik çalışmalarının aksadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca çalışmada 14 katılımcıdan biri haricinde hepsinin doktora sırasında ya da sonrasında çocuk sahibi oldukları dikkat çekmektedir. Bu sonuçlara benzer şekilde Aycan (2004) tarafından kadın yöneticiler üzerinde yapılan bir çalışmada ise araştırmaya katılan kadın yöneticiler, buldukları konuma gelmelerinde çocuk bakımı ve ev işleri konusunda eşlerinden aldıkları yardımın ve ücretli çalışan yardımcılarının katkılarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu bilgiler kadınların kariyer gelişimlerinde aile ile ilgili ev işleri ya da çocuk bakımı gibi durumların olumsuz bir etkisi olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla kişilerin aile yaşantılarını öncelermeleri onlara ev işleri ya da çocuk bakımı gibi çeşitli şekillerde maliyetler getirebilmektedir. Bu durum da kadınların lisansüstü eğitim düşünceleri üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olabilir.

Yukarıda alanyazına dayalı olarak verilen bilgiler bir bütün olarak değerlendirildiğinde kadınların lisansüstü eğitim niyetlerinde toplumsal cinsiyet algılarının ve aile-kariyer yönelimlerinin önemli rollerinin olabileceği söylenebilir. Dolayısıyla bu düşünceden hareketle mevcut araştırmada kadın öğrencilerin lisansüstü eğitim niyetlerinin toplumsal cinsiyet algıları ve aile-kariyer yönelimleri tarafından ne düzeyde yordandığının incelenmesi amaçlanmaktadır.

## Yöntem

Mevcut araştırmada iki farklı bağımsız değişkenin bir bağımlı değişken üzerindeki rolünün incelenmesi durumu söz konusudur. Alanyazın incelendiğinde birden fazla yordayıcı değişkenin yordanan değişken üzerindeki rolünün belirlenmesini içeren araştırma deseni “çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen” olarak isimlendirilmektedir (Büyükoztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Buradan hareketle mevcut araştırmada da çok faktörlü yordayıcı korelasyonel desen kullanılmıştır. Araştırma için Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 05.02.2020 tarihinde 2020/20 numaralı etik kurul izin belgesi alınmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu üniversite 4. sınıfta öğrenim gören 292 kadın üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem grubunu oluştururken olasılığa dayalı olmayan örneklem seçim tekniklerinden amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin fakültele göre dağılımları ile yaşlarının ortalama ve standart sapmaları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Kadın Öğrencilerin Demografik Bilgileri

<i>Fakülte</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>Yaş</i>
Eğitim Fakültesi	90	%30,6	<i>Ort.</i> 22,0
Ziraat Fak.	15	%5,1	<i>Ss.</i> 1,39
Mühendislik Fak.	29	%9,9	<i>Ranj</i> 20-35
Sağlık Bil. Fak.	143	%48,6	
Fen-Edebiyat Fak.	17	%5,8	

Yukarıdaki tabloda da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yaşları 20 ile 35 ( $\bar{x} = 22,0$ ;  $Ss = 1,39$ ) arasında değişmektedir. Katılımcıların öğrenim gördükleri fakülteler; eğitim fakültesi (90, %30,6), ziraat fakültesi (15, %5,1), mühendislik fakültesi (29, %9,9), sağlık bilimleri fakültesi (143, %48,6) ve fen-edebiyat fakültesi (17, %5,8) olarak sıralanmaktadır.

## Veri Toplama Araçları

Mevcut araştırma kapsamında katılımcılara Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği ile Aile ve Kariyer Yönelimi Ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca ölçeklere ek olarak katılımcıların demografik bilgilerine yönelik soruları içeren kişisel bilgi formu da öğrencilere verilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan her iki ölçek de, uygulama aşamasından önce sorumlu yazarları tarafından uygulama izni alınarak kullanılmıştır.

### *Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği:*

Bireylerin toplumsal cinsiyet algılarını ölçmek amacıyla Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen toplamda 25 maddeden oluşan Toplumsal Cinsiyet Rollerini Tutum Ölçeği'ndeki maddelerden 10 tanesi olumlu 15 tanesi ise olumsuz ifadelerden oluşmaktadır. Olumlu maddelere örnek olarak “Çalışan bir kadın hayattan daha çok zevk alır.” maddesi verilebilir. Olumsuz maddelere örnek olarak ise “Bir ailenin gelirini erkek sağlamalıdır.” maddesi verilebilir. Ölçeğin geçerlik



çalışması kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin tek boyutlu bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güvenirlik çalışmaları kapsamında ise ölçeğin alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .87 olarak bulunmuştur. Beşli likert yapıda oluşturulan ölçekte maddelerde belirtilen düşünceye, bireylerden "Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Tamamen katılmıyorum (1)" olmak üzere beş derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Ölçekteki olumsuz maddeler tersten puanlanmaktadır. Buna göre, ölçekten alınabilecek puanlar 25-125 aralığında olup yüksek puanlar toplumsal cinsiyet algısının olumlu olduğunu ifade etmektedir. Mevcut araştırmada ise Toplumsal Cinsiyet Rollerini Ölçeği'nin Cronbach alpha katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır.

#### *Aile ve Kariyer Yönelimi Ölçeği:*

Üniversite öğrencilerinin aile ve kariyere yönelik değer yönelimlerini ölçmeyi amaçlayan Aile ve Kariyer Yönelimi Ölçeği Battle ve Wigfield (2003) tarafından geliştirilmiş ve Kılıç ve Büyükgöze-Kavas (2017) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçeğin geliştirilme çalışması kapsamında açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçeğin kariyer ve aile olmak üzere iki boyutlu bir yapıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Toplamda 16 maddeden oluşan ölçeğin ilk 10 maddesi kişilerin kariyer yönelimlerini, son 6 maddesi ise aile yönelimlerini ölçmektedir. Ölçeğin kariyer alt boyutunda "Kariyer sahibi kadınlar daha iyi annelerdir." gibi maddeler bulunmaktadır. Ölçeğin aile alt boyutundaki maddelere ise "Kadın ev dışında çalıştığında aileler mağdur olur." maddesi örnek olarak verilebilir. Ölçek, "Kesinlikle katılmıyorum" ile "Kesinlikle katılıyorum" arasında değişen beşli derecelendirme sistemine göre puanlanmaktadır. Ölçeğin geliştirilme çalışmasında güvenirlik analizleri kapsamında alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmış ve .83 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında ise alpha katsayısı .89 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırmada ise Aile ve Kariyer Yönelimi Ölçeği'nin alpha katsayısı .78 olarak bulunmuştur.

#### *Kişisel Bilgi Formu:*

Katılımcılara verilen kişisel bilgi formunda öğrencilerin yaşları, öğrenim gördükleri fakülteleri ve ileride lisansüstü eğitim yapıp yapmamalarına yönelik niyetleri sorulmuştur.

#### **Verilerin Analizi**

Araştırmanın amacı doğrultusunda kadın üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algılarının ve aile-kariyer yönelimlerinin lisansüstü eğitim yapma niyetlerini ne düzeyde yordadığını incelemek için lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Bu kapsamda ilk olarak lojistik regresyon analizinin varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği, veri setinde uç değerlerin olmadığı ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı sonucuna ulaşıldıktan sonra analize geçilmiştir. Yapılan analizler için SPSS 22 paket programından yararlanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda kadın üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile aile ve kariyer yönelimlerinin lisansüstü eğitim niyetleri üzerindeki rolünü incelemek için lojistik regresyon analizi yapılmıştır. Lojistik regresyon analizi öncesinde veri setinde uç değerlerin bulunmaması ve bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmamasına yönelik varsayımlar test edilmiştir. Veri setindeki uç değerlerin tespiti için verilerin mahalnobis uzaklıkları hesaplanmış ve bunun sonucunda kritik değer üzerindeki üç katılımcı veri setinden çıkarılmıştır. Analizin diğer bir varsayımı olan çoklu bağlantı problemini kontrol etmek için bağımsız değişkenlerin varyans artış faktörleri (VIF), tolerans değerleri (Tolerance) ve koşul indeksleri (CI) hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3.** Bağımsız Değişkenlerin Tolerans, VIF ve CI Değerleri ve Değişkenler Arasındaki Korelasyonlar

	<i>n</i>	<i>Tolerance</i>	<i>VIF</i>	<i>CI</i>	<i>Korelasyonlar</i>	
					<i>1</i>	<i>2</i>
AKÖ	292	.53	1,87	19,84	-	.683*
TCRT	292	.53	1,87	26,53	.683*	-

\*  $p < .001$ , AKÖ: Aile ve Kariyer Yönelimi Ölçeği; TCRT: Toplumsal Cinsiyet Roller Tutum Ölçeği

Literatürde bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmaması için tolerans değerlerinin .10 değerinin üstünde, varyans şişirme faktörünün (VIF) 10 puanın altında ve koşul indekslerinin (CI) ise 30'dan küçük olması gerektiği belirtilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014; Tabachnick ve Fidell, 2013). Buna göre mevcut analizden elde edilen tolerans, varyans şişirme faktörü ve koşul indeksi değerlerine bakıldığında literatürde istenen değerleri karşıladığı görülmektedir. Ayrıca çoklu bağlantı probleminin olması için değişkenler arasında .90 üzerinde bir korelasyon olması gerektiği yine ilgili literatürde belirtilmektedir (Çokluk vd., 2014). Tablo 3'e bakıldığında bağımsız değişkenler arasında orta düzeyli bir ilişki ( $r = .683$ ;  $p < .001$ ) olduğu görülmektedir.

Bütün bu verilerden hareketle bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı probleminin olmadığı ve lojistik regresyon analizi için bütün varsayımların karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan lojistik regresyon analizinin başlangıç tablosu olan Tablo 4 aşağıda verilmektedir.

**Tablo 4.** Lojistik Regresyon Analizi Sonucunda Elde Edilen İlk Sınıflandırma Durumu

	<i>Kestirilen Durum</i>		<i>Doğru Sınıflandırma Yüzdesi</i>
	<i>Lisansüstü Eğitim Hayır</i>	<i>Lisansüstü Eğitim Evet</i>	
Lisansüstü Eğt. Hayır	0	126	.0
Lisansüstü Eğt. Evet	0	166	100,0
Top. Doğru Sınıflandırma Yüzdesi			56,8

İlk aşamada, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerinde ne düzeyde bir rolü olduğunu anlamak için bağımsız değişkenlerin modele katılmadan bütün katılımcıların lisansüstü eğitim alma düşüncesine evet dedikleri varsayıldığında doğru bilme ihtimalinin yüzde kaç olduğu analiz kapsamında hesaplanmıştır. Tablo 4 incelendiğinde bütün katılımcıların lisansüstü eğitime evet dedikleri varsayıldığında kişilerin lisansüstü eğitime yönelik düşüncelerinin doğru tahmin edilebilme yüzdesinin %56.8 olduğu görülmektedir. Tablo 5'te ise oluşturulan modelin anlamlı olup olmadığını ortaya koyan omnibus test sonucu verilmektedir.

**Tablo 5.** Model Katsayılarına İlişkin Omnibus Test Sonucu

<i>Adım</i>		<i>Ki kare</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1	Adım	9,160	2	.010*
	Blok	9,160	2	.010*
	Model	9,160	2	.010*

\*p < .05, sd: Serbestlik derecesi

Tablo 5 incelendiğinde model ki kare değerinin 9,160 olduğu, *p* değerinin ise istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ). Elde edilen bulguya göre bağımlı değişken ile bağımsız değişkenlerin kombinasyonu arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılabilir. Bu sonuçtan hareketle "Başlangıç modeli ile amaçlanan model arasında anlamlı bir farklılık yoktur." yönündeki null hipotezinin reddedildiği söylenebilir. Oluşturulan modelin anlamlı olup olmadığını belirlemek için Omnibus testine ek olarak yapılan "Hosmer ve Lemeshow Testi" sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

**Tablo 6.** Hosmer ve Lemeshow Uyum İyiliği Test Sonucu

<i>Adım</i>	<i>Ki kare</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
1	8,211	8	.413

Tablo 6 incelendiğinde yordayıcı değişkenler analize girdiğinde Hosmer ve Lemeshow testi sonucunun anlamlı çıkmadığı görülmektedir. Bu değer anlamlı olmaması, modelin kabul edilebilir uyuma sahip olduğuna, yani model-veri uyumunun yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir. Tablo 7'de ise lojistik regresyon modeline göre yapılan sınıflandırma ve bu sınıflandırmaya göre oluşturulan tahmin yüzdesi verilmektedir.

**Tablo 7.** Lojistik Regresyon Sonucu Elde Edilen Sınıflandırma Tablosu

	<i>Gerçek Durum</i>		<i>Yordanan Durum</i>		<i>Doğru Sınıflandırma Yüzdesi</i>
	<i>LEİ Hayır</i>	<i>LEİ Evet</i>	<i>LEİ Hayır</i>	<i>LEİ Evet</i>	
Adım 1	LEİ Hayır	33	93		%26,2
	LEİ Evet	18	148		%89,2
Toplam Doğru Sınıflandırma Yüzdesi					%62,0

Tablo 7'ye bakıldığında oluşturulan modele göre lisansüstü eğitim alma isteğine hayır diyen 126 kişiden 33'nün (%26,2), evet diyen 166 kişiden 148'inin (%89,2) doğru bir şekilde tahmin edildiği görülmektedir. Buna bağlı olarak modelin, katılımcıların lisansüstü eğitim niyetlerini doğru bir

şekilde tahmin etme olasılığının %62,0 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlk sınıflandırma ile karşılaştırıldığında bağımsız değişkenlerin katılımcıların lisansüstü eğitim niyetinin tahmin edilme olasılığını anlamlı bir şekilde %5,2 artırdığı söylenebilir.

Son olarak Tablo 8’de modeldeki değişkenlerin tek başlarına modele yaptıkları katkıları ve bağımlı değişken üzerindeki etki katsayıları verilmektedir.

**Tablo 8.** Katılımcıların Lisansüstü Eğitim Niyetlerini Yordamaya Yönelik Yapılan Lojistik Regresyon Analizi Sonuçları

Adım 1	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)	%95 C.I. for EXP(B)	
							Alt	Üst
AKÖ	.007	.022	.112	1	.737	1,007	.965	1,051
TCRTÖ	.025	.013	3,826	1	.050	1,025	1,000	1,051
Sabit	-2,914	1,152	6,396	1	.011	.054		

\*p < .05

Tablo 8’e göre aile-kariyer yönelimi ve toplumsal cinsiyet rolleri algısı değişkenlerinin modele tek başlarına anlamlı bir katkı yapmadıkları görülmektedir. Fakat iki değişkenin ortak etkisi sonucunda modelde anlamlı bir değişiklik ( $p < .05$ ) olduğu söylenebilir. Buna göre birlikte değerlendirilen aile-kariyer yönelimi ve toplumsal cinsiyet rolleri algısı değişkenlerinde meydana gelen bir birimlik artışın lisansüstü eğitim alma niyeti üzerinde  $((1 - \text{Exp}(B)) \cdot 100 = 94,6)$  %94,6’lık bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada kadın üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolleri algıları ve aile ya da kariyer yönelimli olmalarının gelecekte lisansüstü eğitim yapma niyetleri üzerindeki rolünün araştırılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda iki kategorili olarak ele alınan lisansüstü eğitim niyetinde (Evet, lisansüstü eğitim yapmayı düşünüyorum./ Hayır, lisansüstü eğitim yapmayı düşünmüyorum.) toplumsal cinsiyet algısının ve aile-kariyer yöneliminin rolünü incelemek için lojistik regresyon analizi yapılmıştır.

Lojistik regresyon analizine göre test edilen modelin anlamlı olduğu ve toplumsal cinsiyet algısı ile aile-kariyer yöneliminin birlikte kadınların lisansüstü eğitim niyetlerini anlamlı bir şekilde yordadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre bağımsız değişkenlerin beta katsayılarından hareketle daha eşitlikçi cinsiyet algısına sahip ve daha çok kariyer yönelimli olan kadınların lisansüstü eğitim yapma olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde hem toplumsal cinsiyetin hem de aile-kariyer yöneliminin kadınların lisansüstü eğitim düşüncesi üzerinde anlamlı rolünün olduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Davis ve Pearce (2007) tarafından ergenlerin iş ve aile konusundaki sahip oldukları cinsiyet temelli düşüncelerinin eğitime yönelik beklentileri üzerindeki rolü incelenmiştir. Buna göre ergenlerin cinsiyete dayalı iş ve aile rollerine ilişkin daha eşitlikçi görüşlere sahip olmalarının kadınların üniversiteye gitme ve lisansüstü

eğitim isteme olasılıklarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2018) tarafından yapılan bir araştırmada ise üniversite öğrencilerinin yüksek lisans yapma istekleriyle aile yönelimleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada lisansüstü eğitim hedefi olan katılımcıların daha çok kariyer yönelimli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Battle ve Wigfield (2003) ise kadın üniversite öğrencilerinin aile-kariyer yönelimleriyle lisansüstü eğitime verdikleri değer arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında kadınların güçlü bir şekilde kariyer odaklı oldukları ve kariyer yönelimleriyle lisansüstü eğitime verdikleri değer arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu sonucuna ulaşımlardır. Sonuç olarak bu çalışmalar mevcut çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Kadınların iş yaşamlarına dahil olmaları kendilerine iki kat sorumluluğun yüklenmesiyle sonuçlanmıştır. Bir taraftan çalıştığı kurum kadından iyi bir çalışan olmasını beklerken aile bireyleri ise ondan iyi ve özverili bir eş ve anne olmasını beklemektedir (Adak, 2007). Özellikle geleneksel cinsiyet algısına sahip toplumlarda evin işlerinin çoğunlukla kadın tarafından yapılmasına yönelik mevcut beklenti kadınların eğitim ve çalışma yaşamlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Örneğin Özçatal (2011) tarafından gıda ve konfeksiyon alanlarında çalışan kadınlar üzerine yapılan bir araştırmada kadınların ev işlerini eşlerinin yardımı olmadan üstlendikleri ve hem ev hem de çalışma ortamının yükü dolayısıyla çalışma hayatından ayrılma düşüncesine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla geleneksel cinsiyet algısına sahip kadın öğrencilerin lisansüstü eğitim almaya karşı olumsuz tutumlarının olmasının bir sebebinin ailede sahip oldukları sorumluluklara ek olarak daha farklı sorumlulukları üstlenmeleri gerektiği düşüncesi olabilir. Bu düşüncüyü destekler nitelikte olarak Toprak ve Taşğın (2017) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmamalarının nedenleri araştırılmış ve erkek öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin başında lisansüstü eğitimin maliyetli olduğuna yönelik düşünce gelirken kadın öğretmenlerin lisansüstü eğitimin yıpratıcı ve yoğun olduğu düşüncesinin geldiği bulgusu elde edilmiştir. Diğer taraftan çeşitli araştırmalar kadınların eş seçimlerinde aradığı kriterlerden birinin eşlerinin kendi statülerine denk ya da yüksek olması olduğunu ortaya koymuştur (Erol, 2008; Usluoğlu, Atıcı ve Vurgeç-Avcıbay, 2015). Dolayısıyla lisansüstü eğitimin kişiye bir statü kazandırması göz önünde bulundurulduğunda geleneksel cinsiyet algısı temelinde kadınların eşlerinden daha düşük eğitim düzeyi ve statüye sahip olmaları gerektiği yönündeki düşüncenin geleneksel cinsiyet algısına sahip olan kadınların lisansüstü eğitim almaya yönelik olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olabileceği söylenebilir.

Mevcut araştırmadan elde edilen bulgular kadınların aile ya da kariyer yönelimli olup olmamalarının cinsiyet rollerinin de etkisiyle birlikte lisansüstü eğitim niyetleri üzerinde önemli bir rolünün olduğunu ortaya koymaktadır. Kişilerin aile ya da kariyer yönelimli olmaları onların bir bakıma aile ve kariyere yönelik verdikleri değeri yansıtmaktadır (Battle ve Wigfield, 2003). Mevcut

araştırmadan hareketle kariyer yönelimli olan kadınların aile yönelimli olan kadınlara göre daha fazla lisansüstü eğitim alma olasılıkları olduğu söylenebilir. İlgili alanyazın incelendiğinde bu bulguyu destekler nitelikte çeşitli araştırmaların olduğu görülmektedir. Örneğin To (2013) tarafından yönetici pozisyonundaki Çinli kadınlar üzerinde yapılan bir araştırmada kariyerlerinde oldukça ilerlemiş kadınların daha geç evlenmelerinin altındaki sebepler araştırılmıştır. Buna göre ataerkil anlayışa dayalı olarak erkek partnerlerin kadınlar üzerindeki kontrol edici ve kısıtlayıcı tutumlarının bazı kadınların güçlü ekonomik pozisyonlarını savunmaya ve ilerletmeye yönelik görüşleriyle çeliştiği ve bunun da kadınların evlenmesini geciktirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çelikten (2004) tarafından kadın okul müdürleri üzerinde yapılan bir araştırmada ise kadın yöneticilere okul içinde ve dışında yaşadıkları zorluklar sorulmuş ve yöneticilikte bir kadın olmanın dezavantajlarının neler olduğu incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kadın yöneticilerin aile ve iş arasında seçim yapamadıklarından dolayı yöneticilikten ayrılma niyetlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak kadınların kariyerlerinde yükselmelerinin önünde aileyi bir engel olarak gördükleri söylenebilir. Dolayısıyla aile yönelimli kadın öğrencilerin kariyer yönelimli kadınlara göre lisansüstü eğitim yapmak istememelerinin olası bir sebebinin aile ve kariyer alanlarının birbirleriyle çeliştiğine yönelik düşünceleri olabilir.

Mevcut araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle farklı kesimlere çeşitli önerilerde bulunulabilir. Bu çalışmada kadınların lisansüstü eğitim niyetlerinde toplumsal cinsiyet algısının ve aile-kariyer yöneliminin anlamlı bir rolünün olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle üniversitelerin kariyer merkezlerinin öğrencilerin kariyer gelişimlerini olumsuz etkileyen toplumsal cinsiyet algıları üzerine farkındalık geliştirmeleri için çeşitli projeler ortaya koymalarının oldukça önemli olduğu söylenebilir. Hem kadın hem de erkek öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısına yönelik bilinçlenmeleri kadınların kariyer yönelimlerine olan tutumu da olumlu yönde etkileyebilir. Mevcut araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu durum kadın öğrencilerin demografik özellikleri bakımından bilinçli bir şekilde seçilememesine sebep olmaktadır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda daha geniş örneklemelerin kullanılması ve Türkiye'nin her bölgesini yansıtabilecek şekilde katılımcıların seçilmesi önerilebilir. Diğer taraftan kadınların lisansüstü eğitim niyetlerinde ne gibi faktörlerin rol oynadığını ortaya çıkarmak ülkenin beşerî sermayesini artırması açısından oldukça önemlidir. Dolayısıyla bundan sonra yapılacak araştırmalarda toplumsal cinsiyet algısı ve aile-kariyer yöneliminin haricinde farklı değişkenlerin kadınların lisansüstü eğitim niyetleri üzerinde ne gibi rolü olduğu incelenebilir.

Bu araştırma kendi içinde bazı sınırlılıklar barındırmaktadır. Bunların başında araştırma deseninden kaynaklı bir sınırlılık gelmektedir. Mevcut araştırma ilişkisel araştırma deseni temelinde kurgulanmıştır. Bu durum yalnızca araştırmada kullanılan değişkenlerin aralarındaki ilişkinin

yönünün ve derecesinin bilinmesine olanak sağlamakta ve neden-sonuç bağlantısının kurulamamasına sebep olmaktadır.

### Kaynaklar

- Adak, N. (2007). Kadınların ikilemi: İş ve aile yaşamı. *Sosyoloji Dergisi*, 1(17), 137-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosder/issue/40988/495174> sayfasından erişilmiştir.
- Altınova, H. H. & Duyan, V. (2013). Toplumsal cinsiyet algısı ölçeğinin geçerlik güvenirlik çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 24(2), 9-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsh/issue/48480/614123> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, G. (2021). Eğitime erişimin belirleyicileri: Kırsal kesimdeki kız çocuklarının ortaöğretime gönderilmeme nedenleri. *Education and Science*, 46(207), 169-202. doi: [10.15390/EB.2021.9045](https://doi.org/10.15390/EB.2021.9045)
- Atik, H. (2006). *Beşerî sermaye, dış ticaret ve ekonomik büyüme*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Aycan, Z. (2004). Key success factors for women in management in Turkey. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 453-477. doi: [10.1111/j.1464-0597.2004.00180.x](https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00180.x)
- Badea, L. & Rogojanu, A. (2012). Controversies concerning the connection higher education – human capital – competitiveness. *Theoretical and Applied Economics*, 12(577), 125-142. <https://www.researchgate.net/publication/278849946> [Controversies concerning the connection higher education - human capital - competitiveness](https://www.researchgate.net/publication/278849946) sayfasından erişilmiştir.
- Bakıcı, C. & Aydın, E. (2020). Türkiye’de kadın çalışanların iş yaşam dengesini şekillendirmede ataerkilliğin rolü. *Economics, Business, and Organization Research*, 2(2), 82-98. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1297741> sayfasından erişilmiştir.
- Bakış, O., Levent, H., İnel, A. & Polat, S. (2009). Türkiye’de eğitime erişimin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 593-608. doi: [10.17051/io.2015.60429](https://doi.org/10.17051/io.2015.60429)
- Battle, A. & Wigfield, A. (2003). College women’s value orientations toward family, career, and graduate school. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 56-75. doi: [10.1016/S0001-8791\(02\)00037-4](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00037-4)
- Baum, J. R., Locke, E. A. & Smith, K. G. (2001). A multidimensional model of venture growth. *Academy of Management Journal*, 44(2), 292-303. doi: [10.5465/3069456](https://doi.org/10.5465/3069456)
- Becker, G. S. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), 9-49. <https://www.jstor.org/stable/1829103> sayfasından erişilmiştir.
- Becker, G. S. (1994). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Belkıs, Ö. (2016). Anneliğin akademik kariyer gelişimine etkileri üzerine nitel bir araştırma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 250-263. <https://docplayer.biz.tr/43575267-Anneligin-akademik-kariyer-gelisimine-etkileri-uzerine-nitel-bir-arastirma.html> sayfasından erişilmiştir.

- Benhabib, J. & Spiegel, M. M. (1994). The role of human capital in economic development: Evidence from aggregate cross-country data. *Journal of Monetary Economics*, 34(1), 143-173. doi: [10.1016/0304-3932\(94\)90047-7](https://doi.org/10.1016/0304-3932(94)90047-7)
- Bloom, D. E., Canning, D. & Chan, K. (2006). Higher education and poverty in Sub-Saharan Africa. *International Higher Education*, 45(1), 1-9. doi: [10.6017/ihe.2006.45.7924](https://doi.org/10.6017/ihe.2006.45.7924)
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23750/253036> sayfasından erişilmiştir.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. & Büyükoztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Davis, S. N. & Pearce, L. D. (2007). Adolescents' work-family gender ideologies and educational expectations. *Sociological Perspectives*, 50(2), 249-271. doi: [10.1525/sop.2007.50.2.249](https://doi.org/10.1525/sop.2007.50.2.249)
- Dedeoğlu, S. (2012). Equality, protection or discrimination: Gender equality policies in Turkey. *Social Politics*, 19, 269–290. doi: [10.1093/sp/jxs004](https://doi.org/10.1093/sp/jxs004)
- Erol, M. (2008). Toplumsal cinsiyetin tutumlar üzerindeki etkisi. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(2), 199-219. <http://eskidergi.cumhuriyet.edu.tr/makale/1838.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Eser, K. & Ekiz-Gökmen, Ç. (2009). Beşerî sermayenin ekonomik gelişme üzerindeki etkileri: Dünya deneyimi ve Türkiye üzerine gözlemler. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 1(2), 41-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sobiadsbd/issue/11348/135612> sayfasından erişilmiştir.
- Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88. doi: [10.32329/uad.450965](https://doi.org/10.32329/uad.450965)
- Helgeson, V. S. (2011). *The psychology of gender*. New York: Routledge.
- Keeley, B. (2007). *OECD insights human capital: How what you know shapes your life*. Paris: OECD.
- Kılıç, Y. (2018). *Kadınlarda kariyer hedeflerinin yordayıcıları olarak aile ve kariyere yönelik tutum özgeçilim ve dindarlık: Bir model test etme çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kılıç, Y. & Büyükgöze-Kavas, A. (2017). *A sexist dilemma: Career or family: Validity and reliability study of the Family and Career Scale*. 1st International Women Research Symposium'da sunulmuş bildiri, Ekim 13-14, Eskişehir.



- Kılıç, D. & Öztürk, S. (2014). Türkiye’de kadınların işgücüne katılımı önündeki engeller ve çözüm yolları: Bir ampirik uygulama. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(1), 107-130. doi: [10.48145/gopsbad.927419](https://doi.org/10.48145/gopsbad.927419)
- Kiker, B. F. (1966). The historical roots of the concept of human capital. *Journal of Political Economy*, 74(5), 481-499. <https://www.jstor.org/stable/1829595> sayfasından erişilmiştir.
- Kodan-Çetinkaya, S. (2013). Üniversite öğrencilerinin şiddet eğilimlerinin ve toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Nesne*, 1(2), 21-43. doi: [10.7816/nesne-01-02-02](https://doi.org/10.7816/nesne-01-02-02)
- Köse-Ünal, A. & Hasar, G. B. (2015). *Toplumsal cinsiyet ayrımcılığının kadın statüsüne yansımaları. Kültürler Arası İletişim Öğrenci Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri*, Gümüşhane, Türkiye.
- Marks, J. L., Lam, C. B. & McHale, S. M. (2009). Family patterns of gender role attitudes. *Sex Roles*, 61(1), 221-234. doi: [10.1007/s11199-009-9619-3](https://doi.org/10.1007/s11199-009-9619-3)
- McGuirk, H., Lenihan, H. & Hart, M. (2015). Measuring the impact of innovative human capital on small firms’ propensity to innovate. *Research Policy*, 44(1), 965-976. doi: [10.1016/j.respol.2014.11.008](https://doi.org/10.1016/j.respol.2014.11.008)
- Nafukho, F. M., Hairston, N. R. & Brooks, K. (2004). Human capital theory: Implications for human research development. *Human Research Development International*, 7(4), 545-551. doi: [10.1080/1367886042000299843](https://doi.org/10.1080/1367886042000299843)
- OECD. (2017). *OECD Labour force statistics: 2007-2016*. [https://doi.org/10.1787/oecd\\_lfs-2017-en](https://doi.org/10.1787/oecd_lfs-2017-en) sayfasından erişilmiştir.
- Özaydınlık, K. (2014). Toplumsal cinsiyet temelinde Türkiye’de kadın ve eğitim. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 93-112. doi: [10.21560/spcd.03093](https://doi.org/10.21560/spcd.03093)
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, toplumsal cinsiyet ve kadının çalışma yaşamına katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 21-39. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ckuiibfd/issue/32888/365347> sayfasından erişilmiştir.
- Saadat, Z. & Alam, S. (2020). *Gender perception on postgraduate education and future family roles among Malaysian University students*. The Applied Psychology Research Conference’da sunulmuş bildiri. Perpustakaan Negara, Malaysia.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in human capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1-17. <https://www.jstor.org/stable/1818907> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı*. (M. Baloğlu, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- To, S. (2013). Understanding sheng nu (“leftover women”): the phenomenon of late marriage among chinese professional women. *Symbolic Interaction*, 36(1), 1-20. doi: [10.1002/symb.46](https://doi.org/10.1002/symb.46)

- Toprak, E. & Taşgın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615. doi: [10.26466/opus.370680](https://doi.org/10.26466/opus.370680)
- TÜİK. (2015). Yeni bülten, no: 18627. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18627> sayfasından erişilmiştir.
- TÜİK. (2021). Öğretim yılına göre yükseköğretimde net okullaşma oranı, okul, öğretim elemanı, öğrenci ve mezun sayısı. <https://data.tuik.gov.tr/Kategori/GetKategori?p=egitim-kultur-spor-ve-turizm-105&dil=1> sayfasından erişilmiştir.
- Usluoğlu, F., Atıcı, M. & Vurgeç-Avcıbay, B. (2015). Kadınların eş seçimleri hakkındaki görüşleri: Nitel bir çalışma. *International Journal of Human Science*, 12(2), 1484-1502. [www.https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3359](http://www.https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3359) sayfasından erişilmiştir.
- Vatandaş, C. (2007). Toplumsal cinsiyet ve cinsiyet rollerinin algılanışı. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 35(1), 29-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iusoskon/issue/9517/118909> sayfasından erişilmiştir.
- Yumuşak, İ. G. (2008). Beşerî sermayenin iktisadi önemi ve Türkiye'nin beşerî sermaye potansiyeli. *Journal of Social Policy Conferences*, 1(55), 3-48.
- Zhou, L. Y. (2006). American and Chinese college students' anticipations of their postgraduate education, career, and future family roles. *Sex Roles*, 55(1), 95-110. doi: [10.1007/s11199-006-9063-6](https://doi.org/10.1007/s11199-006-9063-6)

### Extended Summary

Education can be described as an important factor for people to find a place for themselves in the business world and to ensure their own development. Education has undeniable importance not only for individuals but also for society and the country (Badea & Rogojanu, 2012). In this regard, Günay (2018) stated that the competitiveness of countries depends on their progress in science and technology, and this depends on their educated human capital. The importance of education for both the individual and the country emerges more when it is evaluated on the basis of human capital. Human capital is defined by the OECD (Keeley, 2007) as the knowledge, skills, and competencies possessed by individuals that facilitate the enhancement of personal, social, and economic well-being. According to the human capital theory (Becker, 1962), which sees education and training as a form of investment, the knowledge and education levels of individuals are considered as capital in the development of countries (Benhabib & Spiegel, 1994; Nafukho, Hairston, & Brooks, 2004). According to Shultz (1961), who is one of the critical proponents of the concept of human capital, it is tough for a modern economy to grow without an educated workforce. Increasing human capital and using it functionally is vital, especially for developing countries such as Turkey (Eser & Ekiz-Gökmen, 2009;

Yumuşak, 2008). In the literature, human capital is evaluated based on three elements as education, health, and labor transfer (Kiker, 1966). However, Becker (1994) underlines that the most important factor in evaluating human capital is education. One of the main reasons for this situation is that education is the most basic source of knowledge and skills that a person has (Atik, 2006). Especially considering that postgraduate education is an education level where knowledge is produced and science can be done, it can be said that postgraduate education is very important in increasing human capital. Therefore especially graduate education is essential for increasing human capital. In a study conducted by Roberts (1991; as cited in McGuirk, Lenihan, & Hart, 2015), it was found that large entrepreneurs, on average, have at least a master's degree and managerial work experience. Similarly, in a study by Baum, Locke, and Smith (2001), it was concluded that people with master's or higher education degrees are employed faster and their incomes increase faster. In addition to its individual contributions, postgraduate education also provides economic contributions to the country as human capital. Bloom, Canning, and Chan (2006) stated that postgraduate education is an important factor in helping emerging economies catch up with more technologically advanced societies. Therefore, considering the importance of postgraduate education as human capital, it can be said that countries should strive to increase the number of educated people. In addition to investments in education, revealing the obstacles in front of education and trying to reduce the effects of these obstacles can be an important factor in increasing human capital. Statistical data indicated that students applying for master's and Ph.D. in Turkey do not distribute equally with regard to gender (TUIK, 2021). According to TUIK data, since 2014, it is seen that men are more than women in enrollment in postgraduate education. Although the said difference between men and women tends to decrease over the years, it can be said that the quantitative difference between the sexes is preserved. Examining the factors underlying this difference in graduate education can provide significant support for the country to increase its human capital effectively. In the current study, we investigated whether the factors that affect the lower number of women in graduate education are due to women's gender role perceptions and family-career orientation. Therefore, we think that gender roles have an important role on women's graduate education intentions because we have the assumption that as a result of women's traditional gender roles, thoughts such as childcare, household chores, and that they should be in a lower position than men in terms of education and status may adversely affect women's graduate education intentions. In the present study, it is thought that in addition to gender perception, being family or career oriented also has an important role in women's graduate education intentions. Accordingly, it is assumed that female university students, who prioritize their careers compared to their families, will consider postgraduate education more in order to advance in their careers.

We used a relational research design in the present study. The study's sample group consists of 292 female university students studying in the 4th year of university education. While forming the sample group, the purposive sampling method, one of the non-probabilistic sampling techniques, was used. Within the scope of the current research, the Gender Roles Attitude Scale and the Family and Career Orientation Scale were applied to the participants. In addition to the scales, a demographic information form containing questions about the participants' demographic information was also filled out by the participants. In line with the purpose of the study, we conducted a logistic regression analysis to examine to what extent the gender perceptions and family-career orientations of female university students predicted their intention to pursue graduate education. In this context, it was first examined whether the assumptions of the logistic regression analysis were met. After it was concluded that the data were normally distributed, there were no extreme values in the data set, and there was no multicollinearity problem between the independent variables, the analysis was started. SPSS 22 package program was used for the analysis.

According to the logistic regression analysis, it was concluded that the model tested was significant and that gender perception and family-career orientation together significantly predicted women's graduate education intentions. Accordingly, based on the beta coefficients of the independent variables, it is seen that women who have a more egalitarian gender perception and are more career-oriented are more likely to pursue graduate education. The inclusion of women in business life has resulted in a double responsibility for them. While a woman's workplace expects her to be a good employee, family members expect her to be a good and devoted wife and mother (Adak, 2007). Especially in societies with traditional gender roles, the current expectation that most of the housework will be done by women can negatively affect women's education and working lives. On the other hand, various studies have revealed that one of the criteria that women look for in choosing a spouse is that their spouses are equal to or higher than their own status (Erol, 2008; Usluoğlu, Atıcı, & Vurgeç-Avcıbay, 2015). Therefore, considering that postgraduate education gives a person status, we can say that the thought that women should have a lower education level and status than their husbands on the basis of traditional gender roles may cause women with traditional gender perception to develop a negative attitude towards graduate education. On the other hand, the fact that women are family-oriented reduces their possibility of doing graduate education. In the literature, some studies support the current research findings. For example, in a study conducted by To (2013) on Chinese women in managerial positions, the reasons behind the late marriage of women who are quite advanced in their careers were investigated. According to this, it was concluded that the controlling and restrictive attitudes of male partners on women, based on the patriarchal understanding, contradicted the views of some women to advance their careers, and this delayed the

marriage of women. In a study conducted by Çelikten (2004) on female school principals, female administrators were asked about the difficulties they experienced inside and outside the school, and the disadvantages of being a woman in management were examined. According to the findings obtained from the research, it was concluded that female managers had an intention to leave the management position because they could not choose between family and work. As a result, it can be said that women see the family as an obstacle to their career advancement. A probable reason why family-oriented female students do not want to pursue postgraduate education compared to career-oriented females might be their thoughts that family and career fields conflict with each other.

Based on the results obtained from the present study, various suggestions can be made. In this study, it was concluded that gender perception and family-career orientation have a significant role in women's graduate education intentions. Based on this result, we can say that it is essential for the career centers of universities to put forward various projects to raise awareness about gender perceptions that negatively affect the career development of students. Understanding both female and male students' awareness of gender perception can also positively affect women's attitudes towards their career orientation. On the other hand, revealing what kind of factors play role in women's postgraduate education intentions is very important in terms of increasing the human capital of the country. Therefore, the role of variables other than gender roles and family-career orientation on women's graduate education intentions can be examined in future studies.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Çalışmaya birinci yazar %40, ikinci yazar %30 ve üçüncü yazar %30 oranında katkı sağlamıştır. Çalışma, tezin sahibi birinci yazar ve tez danışmanı üçüncü yazar dışında ikinci yazarın da katkıları ile oluşturulmuştur. İkinci yazar tez yazım sürecinde araştırmacının analizlerinin gerçekleştirilmesi ve güncel alanyazının taranması süreçlerinde çalışmaya katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.



#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurul Komisyonunun 05.02.2020 tarih ve 2020/20 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## Orhun Kitabeleri'nde Yer Alan Değerlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Değerleri Açısından İncelenmesi\*

### Examination of the Values in the Orkhon Inscriptions in terms of Social Studies Curriculum Values

Aygün Yıldız, Kerem Çolak

Yazar Bilgileri	ÖZ
<p><b>Aygün Yıldız</b>  Bilim Uzmanı, <a href="mailto:aygunyildiz@outlook.com">aygunyildiz@outlook.com</a></p> <p><b>Kerem Çolak</b>  Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, <a href="mailto:kcolak@trabzon.edu.tr">kcolak@trabzon.edu.tr</a></p>	<p>Türk tarihinin yapı taşları niteliğinde olan Orhun Kitabeleri, takribi 1300 yıl önce yazılmalarına rağmen içerdikleri ifadeler bakımından güncelliğini koruyan ve günümüze ışık tutan bir yapıya sahiptir. Böyle bir içeriğe sahip olmaları nedeniyle, başta sosyal bilgiler dersi ve diğer disiplinler dâhilinde öğrencilere değerleri kazandırma hususunda fayda sağlayacak bir kaynak olduğu düşünülmektedir. Bu düşünceye istinaden araştırmanın temel amacı, Orhun Kitabeleri'ni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisinde bulunan değerler açısından incelemektir. Nitel araştırma yaklaşımının uygulandığı bu çalışmada, Orhun Kitabeleri'ni oluşturan; Kül Tigin, Bilge Kağan, Tonyukuk, Ongi ve Küli Çor adlı yazıtlarda bulunan ifadeler "doküman incelemesi" kapsamında "betimsel analiz" yoluyla çözümlenmiştir. Çalışmanın veri kaynaklarını üç farklı tarihçinin yaptığı çeviriler oluşturmuş ve mezkûr yazıtların ihtiva ettiği veriler "Orhun Yazıtları Analiz Formu" isimli veri toplama aracı ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, sosyal bilgiler dersi değerlerinin Orhun Kitabeleri'ndeki satırlar içerisinde bulunan değerler ile büyük oranda örtüştüğü gözlenmiştir. Öyle ki, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda bulunan on sekiz değerden, "tasarruf" hariç geriye kalan on yedi değere (adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) karşılık gelecek ifadeler kitabelerde geçmektedir. Bu sonuçlara binaen, sosyal bilgiler dersi bazında verilen değer eğitiminde Orhun Kitabeleri'nden faydalanılması gerektiği önerilmiştir.</p>

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<p><b>Anahtar Kelimeler</b> Orhun Abideleri Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Değer Değer Eğitimi</p> <p><b>Keywords</b> Orkhon Inscriptions Social Studies Curriculum Value Values Education</p> <p><b>Makale Geçmişi</b> Geliş: 15.11.2021 Düzeltilme: 02.03.2022 Kabul: 14.03.2022</p>	<p>The Orkhon Inscriptions have a structure that maintains its currency and sheds light on the present day in terms of the expressions they contain, although they were written approximately 1300 years ago. Hence, it is thought to be a resource that will help students gain values. Because of this thought, the main purpose of the research is to analyze the values found in the Orkhon Inscriptions in terms of the Social Studies Curriculum values. In this study, qualitative research approach was applied. Expressions found in the Orkhon Inscriptions were analyzed through "descriptive analysis" within the scope of "document analysis". The data of the study were obtained with the data collection tool called "Orkhon Inscriptions Analysis Form". As a result of the study, it was concluded that the values of the Social Studies course largely coincided with the values found in the lines in the Orkhon Inscriptions. Out of the eighteen values in the Social Studies Curriculum, the expressions corresponding to the remaining seventeen values, excluding "savings", are mentioned in the Orkhon Inscriptions. Due to these results, it has been suggested that the Orkhon Inscriptions should be used in the values education given on the basis of the Social Studies course.</p>

\* Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Makale Türü	Araştırma
<b>Önerilen Atıf</b>	Yıldız, A. & Çolak, K. (2022). Orhun Kitabeleri'nde yer alan değerlerin Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı değerleri açısından incelenmesi. <i>TEBD</i> , 20(1), 143-165. <a href="https://doi.org/10.37217/tebd.1024085">https://doi.org/10.37217/tebd.1024085</a>

## Giriş

Değer kavramı modern anlamda, kalıplaşan rutin ve ritüeller silsilesine değil, bütünsel bir çerçevede kitleleşmiş bir inanç şemasını karşılamaktadır. Aynı zamanda belli şartları esas almadan ihtiyaç duyulduğu için yararlı unsurları açığa çıkaran ölçütler olarak yorumlanmaktadır (Refshauge, 2004). Başaran (1992) değer ifadesini bir obje, işlem, düşünce veya fiiliyatın örgüt dâhilinde taşıdığı önemi tayin eden nicelik ve nitelik olarak izah etmekte ve obje, düşünce veya herhangi bir uğraşın sentezlenmesinde işlevsellik boyutu taşıdığını iddia etmektedir. Çağlar (2005) da değerleri, “Kişilerin fikirlerinde ön koşul olarak meydana gelen kültürel öğeler” olarak belirtmektedir. Değer eğitimi ise bireye özgü olan ve insan türünü diğer türlerden ayırt eden imkânları, farklı bir tabirle “insansal etkinlikleri” gerçekleştirebilme aşamasına gelmelerine yardımcı olmaktır (Çileli, 1990). Kuçuradi'nin (1995) deyimiyle bireylerce doğruyu yordamanın, ifade edebilmenin, doğru analizler yapmanın keşfedilmesinin kapısını aralamaktır.

Değerler konusunda yapılan tanımlara bakıldığında dengeli bir konsensüsün bulunmadığı ve kişilerin inançlarını, fikirlerini ve kararlarını etkileyerek tercihlerinde mühim roller oynadığı gibi niteliklerin bulunduğu göze çarpmaktadır. Zira toplumdan topluma değişiklikler gösterebilen değerler, değer eğitimi uzmanlarınca da farklı disiplinlerle masaya yatırılmaktadır (Demirtaş, 2012).

Öğretmenler, öğrencilere değer kazandırırken birçok modern yönetime başvurmakta ve bu metotların arasında işlevselliğini yitirmesine rağmen literatürdeki yerini koruyan Esasi ve Daimi anlayış biçimleri göze çarpmaktadır. Bu anlayışların tekdüzeliğini azaltmak gayesiyle, değerlerin çocuklara kazandırılması ve gelecek kuşaklara taşınmasında yazınsal eserlerin ve tarihsel kişiliklerin hayatlarının değer eğitimi bakımından mühim olduğu söylenebilir (Aktepe ve Yalçinkaya, 2016).

Sosyal bilgiler dersinde yazınsal materyallerden yararlanılması, öğrencilere günümüzde yaşanan olaylar ile tarihte vuku bulmuş birtakım olaylar arasında bulunan farkları ve benzer açıları idrak etmelerine ve bu iki devir arasındaki perspektifleri kültürel olarak karşılaştırmalarına imkân tanıyacaktır (Beldağ ve Aktaş, 2016). Ders kazanımlarında tarih kaynaklarının ve belgesel delillerin üzerinde durularak çocuklarda eleştiri becerisinin açığa çıkarılabileceğini iddia eden Dönmez ve Altıkulaç (2014), yazılı ve sözlü edebi ürünlerin eğitim ortamlarındaki kültürleşmenin temeli olduğunu, edebiyattan yararlanarak öğrencilere yeni değerler kazandırmanın özellikle değerler eğitiminde oldukça etkili bir yöntem teşkil ettiğini belirtmişlerdir.

Son yıllarda edebi eserlerin değer kazandırma sürecindeki işlevselliğini araştıran önemli çalışmalar yürütülmüş ve sosyal bilgiler dersinde öğrencilere değer kazandırma eyleminin kalıcılığını kuvvetlendirmek adına başvurulacak unsurların, çocukların duyuşsal fonksiyonlarını geliştiren özellikte olması konusunun üzerinde durulmuştur (Ustaoglu-Çelik, 2016). Nitekim Özer'in (2016) sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı yapılandırılmış görüşmelerden ve literatürde sosyal

bilgiler öğretmenleriyle yapılan araştırmalardan ulaşılan sonuçlarda; değerlerin öğrencilere kazandırılmasında destan, yazıt, mitolojik öykü veya bilumum yazınsal eserlerin kullanılmasının öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel özelliklerini geliştirmeleri açısından mühim olduğu görülmüştür. Öğretmen adayları ve öğretmenler; öğrencilerdeki soyut düşünceleri somutlaştırmak, odaklanmayı kolaylaştırmak ve değer aktarımını aktif hâle getirmek adına Türk eğitim sisteminde yazınsal eserlerin yeterince kullanılmıyor olmasını bir boşluk olarak nitelendirmişlerdir (Ünlü, 2016).

Değerler ve değer eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında Türkiye’deki alanyazında nitel araştırma yöntemleri kapsamında doküman incelemesi ile yapılan çok sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir (Akbaş, Çolak ve Durmuş, 2020). Ancak bunların arasında edebi eserleri konu edinen çalışmaların azlığı dikkat çekici bir boşluk oluşturmaktadır. Edebi eserlerle (öykü, hikâye, roman, şiir, mesnevi, safahat) ilgili olanların ise daha ziyade bu eserlerdeki değer algısına odaklı oldukları ifade edilmektedir (Kapkın, Çalışkan ve Sağlam, 2018). Bahsi geçen açığı gidermeye çalışmak adına yararlanılması elzem olan eski Türk yazıtları, Türk kültürünün değişim süreçlerini içerdiği için kaleme alındıkları devir ile günümüzü birbirine bağlayan kültürel kodları temsil etmektedir (Mert, Alyılmaz, Bay ve Akbaba, 2009). Türk tarihinin mihenk taşlarından olan Orhun Kitabeleri, Köktürk Kağanlığı Dönemi’nden günümüze kadar gelmiş; Kül Tigin (732), Bilge Kağan (735) ve Tonyukuk (715) kitabelerinden oluşan taş biçimindeki yazınsal eserlerdir. Orhun Abideleri; Türk yazın tarihinin başlangıcından günümüze değin birçok dil ve değer yadigârında olduğu gibi Türk ulusunun dili, edebiyatı, geçmişi, inanışları ve değerleri ile ilgili mühim içerikleri barındıran belgeler olarak kıymetli bir yere sahiptir (Albayrak, 2017). Alanyazında sosyal bilgiler dersinin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği değerler ile yazıtlardaki değerleri bağdaştıran çalışmalar (Şanlı, 2021; Şanlı ve Köç, 2021; Ustaoglu-Çelik, 2016; Veziroğlu, 2020; Veziroğlu ve Keskin, 2021; Yıldız ve Çolak, 2020) özellikle son birkaç yılda yapılmış ve ekseriyetle içerik analizleriyle durum tespit eden sonuçlar ortaya konulmuştur.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’ndaki (SBDÖP) “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nın Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar” adlı başlığın 8. maddesinde belirtilen; “Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiir gibi türlerden yararlanılarak sosyal bilgiler dersi edebi ürünlerle desteklenmelidir.” (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018) ifadesinden, ayrıca MEB öğretim programlarında değer eğitimi konusundaki tavsiyelerden ve alan araştırmacılarının vardıkları sonuçlardan da görüldüğü üzere, Orhun Abideleri gibi yazılı kaynakların içerisinde bulunan sosyal bilgiler değerlerinin analiz edilerek eğitim sistemine entegre edilmeleri durumunda, öğrencilerin ulusal ve global değerler sistemini daha sağlıklı bir şekilde içselleştirmelerinin mümkün olacağı söylenebilir. Bu sayede sosyal bilgiler dersi kapsamında değer



eğitimine yönelik etkinliklerle benzer eserlerle örtüşen değerlerin etkili bir şekilde öğrencilere aktarılması sağlanabilir.

Tüm bu önermeler ve alanyazın dâhilinde sözü edilen gerekçelerden hareketle bu araştırmanın amacı, Orhun Kitabeleri'ndeki satırlar içerisinde bulunan değerleri, sosyal bilgiler dersi değerleri açısından analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorular yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Orhun Yazıtları içerisinde SBDÖP'in (2018) öğrencilere kazandırmayı amaçladığı değerlerin bulunma durumu nasıldır?
2. Sosyal bilgiler dersi değerleri ile Orhun Yazıtları'nın değer ihtivasi açısından örtüşme durumu nasıldır?

### **Yöntem**

Nitel araştırma yaklaşımının kullanıldığı bu çalışmada, araştırmanın yapısı gereği olay ve olguları tüm açılarıyla keşfetmek, betimlemelerini gerçekleştirmek, aralarındaki örüntüleri meydana çıkarmak, yorumlamak ve içinde yer alan bireylerin bakış açılarını anlamak amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu sebeplerden araştırmada, Orhun Abideleri'nde yer alan ifadeler ve anlamlandırılmış hâlleri nitel yaklaşım bağlamında "doküman incelemesi" metoduyla ele alınmıştır.

Doküman incelemesi, bir sorun hakkında belirli bir zaman dilimi dâhilinde veya ilgili konudaki kaynaklar tarafından farklı aralıklarda ortaya konulmuş belgelerin, uzun zamanlara dayandırılmış analizlerini oluşturmayı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel yaklaşımın metodları arasındaki "doküman incelemesi" Karasar (2008) tarafından "belgesel tarama" şeklinde isimlendirilmekle beraber, "Geçmişteki olgularla ilgili birtakım yazılı materyalleri analiz etmek için kullanılan bir yöntem" biçiminde tarif edilmektedir.

### **Veri Kaynağı**

Çalışmada, değer tespiti amacıyla verilerin toplanması için yazıtların orijinallerinin incelenmesi adına ana doküman kaynakları olarak öncelikle Orkun'un (1994) "Eski Türk Yazıtları", çeviriler konusunda gerektiği takdirde Ergin'in (2009) "Orhun Abideleri" ve Tekin'in (1998) "Orhon Yazıtları" isimli eserlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında gerçekleştirilen analizler doğrultusunda, 2018'de yayınlanan Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değer diyagramı ve Schwartz'ın değerler ölçeğinde yer alan değer açıklamaları kullanılmıştır.

### **Verilerin Toplanması**

Bu çalışmanın verileri, Albayrak (2017) tarafından geliştirilmiş ve araştırmaya özgü revize edilmiş olan "Orhun Yazıtları Analiz Formu" ile toplanmıştır. Bu formun başlıkları şöyledir:

1. "Eser/satır" adlı başlıkta, değer içeren ifadelerin hangi satırlarda geçmiş olduğu bilgisine,

2. "İçerdiği SBDÖP değeri" başlığında ifadelerin öğretim programındaki karşılığı olan değere,
3. "Orijinal ifade örneği" başlığında yazıtlarda bulunan cümlelerin asıllarına,
4. "Günümüz karşılığı" başlığında ifadelerin günümüz Türkçesindeki karşılıklarına,
5. "Değer tespit eden anahtar sözcükler" başlığında yazıtlarda aranan değer tespitini kolaylaştıran anahtar kelimelere (Örnek: Adalet değeri için "yasa" anahtar kelimesi),
6. "Belirlenen değer tanımlaması" başlığında ise öğretim programındaki değere ait oluşturulan değer tanımlamasına yer verilmiştir.

Geliştirilen formun geçerlik ve güvenilirliği kapsamında görüşleri alınan uzman kişileri ise; Türklere ait yazıtlar konusunda ayrıntılı çalışmalar yapmış olan bir profesör, sosyal bilgiler ile değer öğretimi alanında projeler hazırlamış olan bir profesör ve Moğolistan'daki Türk kitabelerini temel alan önemli saha araştırmalarına imza atmış bir doktor öğretim üyesi oluşturmaktadır.

### Verilerin Analizi

Çalışmada ulaşılan verileri çözümlenmede "betimsel analiz" kullanılmıştır. Bu metot, araştırılan olay-olgular kapsamında özetlenmiş verilere ulaşabilmek adına sıkça kullanılan metotlardan biridir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu analizde ulaşılan verilerin, öncesinde kararlaştırılan temalar ışığında özet hâline getirilip yorumlamaları yapılır ve bulgu sunumlarında alıntı pasajları sıklıkla bulundurulur (Altunışık, Coşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu, 2001). Keza bu araştırmada da verilerin analizlerinden önce SBDÖP dâhilindeki değerler tanımlanmış, akabinde elde edilen kısımlardan abidelerin taraması yapılarak değerler ile bağlantılı bölümler saptanmış ve ilgili başlıkta yerini almıştır. Beraberinde yazıtlarda rastlanılan kısımların önceleri ve sonralarına da dikkat edilerek yorumlamaları yapılmıştır.

Yazıtlar analiz edilirken içlerindeki değer temalarının abidelerin yapıları nedeniyle birbirlerine geçmiş bir hâlde olduklarının fark edilmesi ve bu durumun uzmanlar tarafından da doğru bulunması hasebiyle, bulgularda da görüleceği şekilde öğretim programındaki birtakım değer adları birleştirilerek sunulmuştur. Bulguların sunulması esnasında grafik ve tablolar aracılığıyla belirtilen frekans analizlerinin beraberinde, abideler üzerinden SBDÖP değerlerini içeren doğrudan alıntı kısımları belirtilmiştir. Çalışma tezden (Yıldız, 2021) üretildiği için geniş veri yelpazesini sunmak yerine ilgili değere dair yazıtlardan birer örnek, yazıt kodları ve frekans verilmiştir.

Bulgular başlığında yer alan tablolardaki değer ifadelerinin kodlanmasında alanyazında var olan sistematik temel alınmıştır. Bu kapsamda her bir yazıt kodu üç kısımdan oluşmaktadır: "KT D 1" kodunda 1. kısımdaki 'KT' Orhun Yazıtları'ndan hangisi olduğunu, 2. kısımdaki 'D' yazıtın hangi

yüzünde olduğunu ve 3. kısımdaki '1' ise ilgili yüzündeki kaçınıcı satır olduğunu belirtmek için kullanılmıştır.

Bu kapsamda; KT Kül Tigin Yazıtı'nı, BK Bilge Kağan Yazıtı'nı, T1 ve T2 Tonyukuk Yazıtı'nı, O: Ongi Yazıtı'nı, KÇ Küli Çor Yazıtı'nı, ifade etmektedir. K, G, D, B, KD, GD, GB; sırasıyla kuzey, güney, doğu, batı, kuzey doğu, güney doğu, güney batı olmak üzere yönleri ifade etmektedir. Kodların 3. ve son kısmındaki sayılar da yazıttaki satırları ifade etmektedir. Bununla birlikte "KT Ç 3" kodunda olduğu gibi yön bilgisinin olduğu yerdeki 'Ç' harfi ile ilgili yazıtın 'Çince' yazılmış yüzü kastedilmektedir. Burada verilen bilgileri bir örnekle izah etmek, tablolarda yer alan kodları daha anlaşılır kılacaktır. Örneğin; "KT D 1" Kül Tigin Yazıtı'nın, Doğu yüzünün 1. satırı anlamına gelmektedir.

### **Geçerlilik ve Güvenilirlik**

Bu başlık altında araştırmanın bilimsel niteliğini arttırmak adına yapılanlar ifade edilmiştir. Araştırmanın hedefi hasebiyle birtakım formlar geliştirilmiş ve bu formlar, değer eğitimi uzmanlarına sunulmuştur. "Uzman değerlendirmesi" adlı bu metodun hedefi; veri analizlerinin yapıldığı aşamada salt belirli ayrıntılar üzerinde durulmasının ve fikirlerin belli kalıplara sokulmasının önüne geçmek, süreçte ulaşılan verileri teyit ettirmek ve analizleri geniş bir spektrumda gerçekleştirmektir (Lietz, Langer ve Furman, 2006'dan aktaran Eryılmaz ve Çengelci-Köse, 2018).

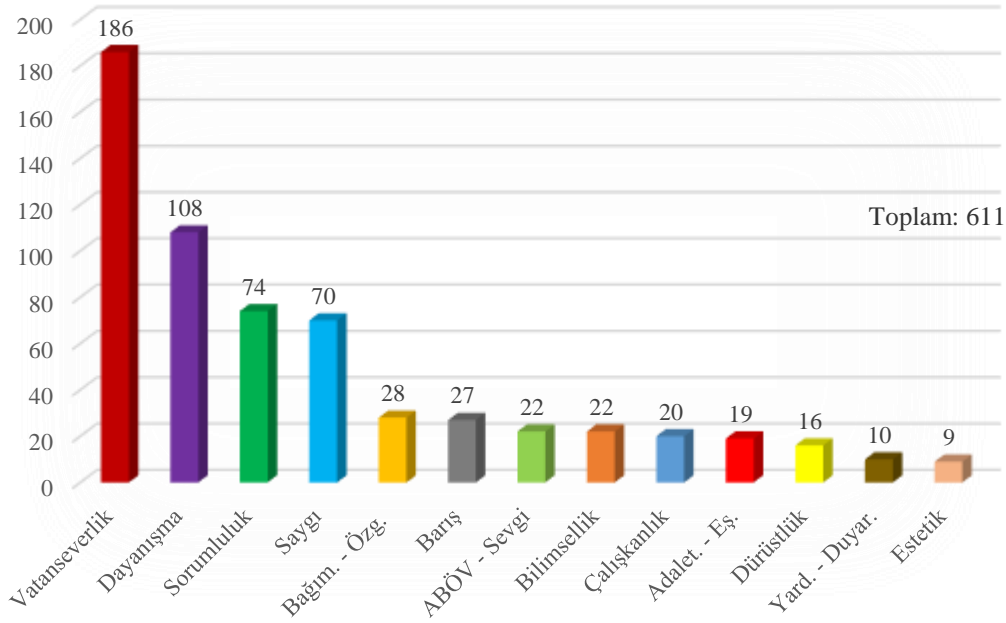
SBDÖP değerleri için geliştirilen değer tanımlamaları Türkçe, tarih, edebiyat ve sosyal bilgiler alanlarındaki uzmanların onaylarına sunulmuş ve bahsi geçen değer adlarının, geliştirilmiş olan tanımlamalara uyma durumlarını yansıtan görüşler alınmıştır. Bu işlemler neticesinde uzman kişiler, form dâhilindeki tüm tanımlamaların yazıtlarda değer tespiti yapmak için elverişli olduğu yönünde işaretlemeler yapmışlardır. Formda, uzmanların değişkenlere dair görüşlerini belirtmeleri adına "uygun", "düzeltmeli" ve "uygun değil" şeklindeki seçeneklere yer verilmiştir.

Verilerin analizi başlığında sözü edilen veri kaynaklarında, Orhun Abideleri'nin transkriptleri, araştırmacılar tarafından yorumlanıp güncel Türkçeye indirgenmiş durumları ile karşılaştırılarak verileri onama işlemine gidilmiştir. Ardından öğretim programı değerleri ile değer tespiti yapmak amacıyla tanımlamalar geliştirilmiştir. Tanımlamalar oluşturulurken değer adlarının taksonomisini global anlamda oluşturan Schwartz (1992) ölçeğinden yararlanılmıştır (Kuşdil ve Kağıtçıbaşı, 2000).

Öğretim programındaki birtakım değerlerin yazıt metinlerinde harmanlanmış bir vaziyette bulunmalarından, bahsi geçen değer adlarının aynı kategoride ele alınmasına karar verilmiştir. Ayrıyeten, kitabelerde ulaşılmış olan değer ifadelerinin kapsadığı SBDÖP değerlerini meydana çıkarmak için yazıtlardan birebir alıntı kesitleri sunulmuştur. Ayrıntı temelli betim bağlamında ise verilerin toplandığı kaynaklar ile analizlerinde kullanılan metotların açıklanması sağlanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki değerlere göre incelenen yazıtlarda, uzman değerlendirme formu içerisindeki tanımlamaların uygunluk onaylarından yola çıkılarak tespit edilen değer ifadelerine ve değerleri yansıtan bazı bölümlere yer verilmiştir. Beraberinde verileri istatistiksel anlamda yansıtmak amacıyla değerlerin bulunduğu yazıt satırlarına ve satır kodlarına yer verilmiştir. Bu verilerin değerlere göre dağılımı ve işlenme sıklığı Şekil 1'de sunulmuştur:



Şekil 1. Orhun Kitabeleri'nde Geçen SBDÖP Değerleri ve İşlenme Sıklıkları

Şekil 1'den anlaşılacağı üzere; SBDÖP ile öğrencilere aktarılması hedeflenen adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olmak üzere toplamda 17 değer, Orhun Yazıtları içerisinde 611 kez geçmektedir. Bu bulgu da SBDÖP değerlerinin neredeyse tamamının Orhun Yazıtları'ndaki satırların büyük çoğunluğunda defalarca geçtiğini göstermesi noktasında önem arz etmektedir.

#### “Adalet” ve “Eşitlik” Değerleri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Yazıtlarda ekseriyetle “yasa” kelimesi çerçevesinde ele alınan “eşitlik” ve “adalet” değerlerinin dayanağı, ulusun ve devletin teminatı olarak kümülatif bir şekilde vücut bulmuş olan “töre” olgusudur. Türk töresine göre kendilerini büyük addeden bir devletin birtakım yükümlülükleri olmalıdır ve bunların başında Tanrı'nın Türklere verdiği devlet ve kudret ile Tanrı'ya vekâleten, yeryüzünün işleyişini düzene sokmak ve Türk adaletini dört bir yana dağıtmak gelir (Terzi, 2012).

Orhun Yazıtları'nda da adalet ve eşitlik değerinin işleyişi ekseriyetle bu minvaldedir. Bu değerlerin abidelerin hangi kısımlarında yer aldığına ilişkin veriler Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Orhun Kitabeleri'nde Geçen Adalet ve Eşitlik Değerleri

<i>Değer</i>	<i>Yazıt Kodu</i>	<i>Satır Örneği</i>	<i>f</i>
Adalet ve Eşitlik	KT D 1, KT D 3, KT D 11, KT D 13, KT D 16, KT D 21-22, KT D 25, KT D 30-31, KT Ç 3, BK D 2-4, BK D 11-14, BK D 36	"O zamanlar kölelerin (bile) kölesi (vardı). (Bizimse) kazandığımız, düzene soktuğumuz yurdumuz, yasalarımız vardı (KT D 21)."	19

Tablo 1'de görüldüğü üzere Orhun Yazıtları'nda toplam 19 satırda "adalet" ve "eşitlik" değerleri geçmektedir. Değerin geçtiği diğer satırlarda göze çarpan nokta kadın-erkek eşitliğinin ifadelere yansımalarıdır. Zira devletin mevcudiyetinin ilkelerini inşa etmekten ülke yönetiminde kağanların ve diğer idareci unsurların yanında yer almaya, hatta savaşlarda orduyu komuta etmiş olmalarına kadar bütün mevkilerde Türk kadınları kendilerini göstermiştir. Keza erkeklerle kadınların veya Kağan ile Katun'un aynı kabir sahası içerisinde mezarlarının bulunması da kadın ve erkek arasında hiçbir fark güdülmediğine delalettir (Alyılmaz ve Alyılmaz, 2014).

### "Aile Birliğine Önem Verme" ve "Sevgi" Değerleri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Orhun Yazıtları'nda Kağan'ın ailesinin tasviri büyük bir alan kaplamaktadır. Aile fertleri arasında sıkı bir bağ olmakla birlikte kararlar istişare ile alınmaktadır. Kağan'ın ailesi dâhil devlet içerisindeki tüm ailelerde herhangi bir karar alınmadan önce tüm ailenin fikrinin alınmasının esas oluşu, dönemin şartları özelinde demokratik bir norm düzeninin ailelerde de vuku bulduğunu belirtir (Taşağıl, 2016). Özellikle Kül Tigin Yazıtı'nın birçok yüzünde, kardeşini kaybeden Bilge'nin derin üzüntüsü, Kül Tigin'in Türk budunu uğruna yaptığı fedakârlıklar ve ona olan minnet, sevgi ve bağlılık duygularının ne denli köklü olduğu aile birliğine verilen önemi ortaya çıkarmaktadır. Bu değerlerin abidelerin hangi kısımlarında yer aldığına dair veriler Tablo 2'de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Orhun Kitabeleri'nde Geçen Aile Birliğine Önem Verme ve Sevgi Değerleri

<i>Değer</i>	<i>Yazıt Kodu</i>	<i>Satır Örneği</i>	<i>f</i>
Aile Birliğine Önem Verme ve Sevgi	KT G 1, KT D 30-31, KT K 9-11, KT KD, KT GD, KT Ç 7, KT Ç 9, BK K 1, BK D 10, O K 3-4, O K 13-19	"Kardeşim Kül Tigin öldü... Görür gözüm görmez, bilir aklım bilmez oldu. Zaman Tanrısı, 'İnsanoğlu hep ölmek için yaratılmış.' dediği için... Gözlerimden yaş gelse (de)... gönülden ağıtlar gelse (de) bastırarak yas tuttum... Kardeşlerim, çocuklarım, halkım, (hepsinin) gözü (ve) kaşı kötü olacak deyip düşündüm (KT K 10-11)."	22

Tablo 2'de görüldüğü üzere Orhun Kitabeleri'nde toplam 22 satırda "aile birliğine önem verme" ve "sevgi" değerleri geçmektedir. Orhun Kitabeleri'nde hakanın bizzat ülke, yönetim, dış ilişkiler, askerî galibiyetler, ulusal güvenlik gibi konularda aktardığı mesajların yanında, bu

aktarımlarla harmanlanmış bir biçimde hükümdar ailesinin bağlılığı, birbirleriyle olan sıkı ilişkileri, akrabalık ve aile birliğine verilen önem gibi hususlar dikkat çekmektedir.

### “Bağımsızlık” ve “Özgürlük” Değerleri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Türklerde birçok devletin, ekseriyetle başkaldırıyla kurulmuş veya yıkılmış olduğu bilinmektedir. Chie-shih-shuai (Kür Şad) ve kırk erinin Çin’e karşı gösterdiği mukavemet, Ergenekon ve Bozkurt destanlarında okuduğumuz direniş, keza Avarlara karşı isyan eden Bumin Kağan’ın kutsal Ötüken’de Köktürk Kağanlığı’nı kurması gibi ilişik örnekler, Türklerin başkalarının boyunduruğu altında yaşayamama dürtülerine tekabül etmektedir. “Özgürlük” ve “bağımsızlık” değerlerinin abidelerin hangi kısımlarında yer aldığına dair bilgi Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.** Orhun Kitabeleri’nde Geçen Bağımsızlık ve Özgürlük Değerleri

Değer	Yazıt Kodu	Satır Örneği	f
Bağımsızlık ve Özgürlük	KT D 6-15, KT D 21, KT D 22, KT D 24, BK D 6-13, BK D 17,	“Türk halkı şöyle demiş: ‘Ülkesi olan halk idim, ülkem şimdi hani, nerede? Kime ülke kazanıyorum (kimin için savaşıyorum)? Kağanı olan halk idim... Hangi kağana hizmet ediyorum?’ dermiş. Böyle deyip Çin kağanına düşman olmuş (KT D 9).”	28
	T1 B 1-4		

Tablo 3’te görüldüğü üzere Orhun Yazıtları’nda toplam 28 satırda “bağımsızlık” ve “özgürlük” değerleri geçmektedir. Yazıtlarda tespit edilmiş olan bağımsızlık ve özgürlük değerleri ile ilişkili kısımlarda bilhassa yönetici tabakanın yüksek statülere layıkken düşman güçlerince esir alınması halinde ülkenin ve halkın bağımsızlığının yok olacağı vurgulanmıştır. Nitekim çoğunlukla düşmanın çeldirici ve politik hamlelerinin Türklerin bağımsızlık ve özgürlük duygularını körelttiği ve halkın bu değerlerini yozlaştırdığı için başarıya ulaştığı anlatılmaya çalışılmıştır.

### “Barış” Değeri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Köktürkler Dönemi abidelerinde, kumandanların muharebelerde mağlup ettikleri düşman topluluklarını mağdur etmediklerini, kendilerine bağlanmayı kabul etmeleri koşuluyla onları kendi halkı olarak benimseyip barış içerisinde yaşamaya başladıklarını ve onur kırıcı eylemlerde bulunmadıklarını ifade eden sözler yer almaktadır. Bu yönüyle, ülke yönetiminde söz sahibi olan liderlerin barışçıl olma özellikleriyle ön plana çıktıklarını söylemek mümkündür. “Barış” değerinin abidelerin hangi kısımlarında yer aldığına dair bilgi Tablo 4’te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Orhun Kitabeleri’nde Geçen Barış Değeri

Değer	Yazıt Kodu	Satır Örneği	f
Barış	KT G 4-5, KT D 3, KT D 18-19, KT K 4, KT Ç 2-4, KT Ç 7-8, KT Ç 11, BK K 3-4, BK D 3-4, BK D 22, BK D 27-31, BK D 37, BK D 41, T1 G 10, T2 G 2, O K 1	“... Ötüken’den daha iyisi asla yok imiş... Bu yerde oturarak Çin halkı ile (ilişkileri) düzelttim. (Çinliler) altın, gümüş, ipek (ve) ipekli kumaşları sıkıntısızca verirler... Beyleri de halkları da barış ve uyum içinde imişler şüphesiz (KT G 4-5, KT D 3).”	27

Tablo 4'te görüldüğü üzere Orhun Yazıtları'nda toplam 27 satırda "barış" değeri geçmektedir. Yazıtlara bakıldığında Kül Tigin Abidesi'nin özellikle Çince kısmında, Türk Kağanı ile Çin İmparatoru'nun kurduğu barışçıl bağ ziyadesiyle yansıtılmıştır. Çin İmparatoru'nun Kağan'a olan övgü ve yüceltmeleri, iki hükümdarın hâkim olduğu dönemde iki devlet arasındaki diplomatik ilişkilerin sulh çerçevesinde had safhaya çıktığını göstermektedir.

#### "Bilimsellik" Değeri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Göktürk Yazıtları'nda "bilimsellik" adlı SBDÖP değeri, ekseriyetle bilgisizliğin ve liyakatsizliğin neden olduğu olumsuz sonuçlar babında işlenmiştir. Bu nedenle yazıtlarda kağan ve vezirlerinin vermiş oldukları hükümlerde, buyruklarda ve devletin akıbeti bakımından ehemmiyet teşkil eden kritik kararlarda, bilimsellik ve akılcılık tabanlı eylemlerde bulunmalarının önemine ilişkin ifadeler bulunmaktadır. "Bilimsellik" değerinin yazıtların hangi kısımlarında yer aldığına ilişkin veriler Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5.** Orhun Kitabeleri'nde Geçen Bilimsellik Değeri

Değer	Yazıt Kodu	Satır Örneği	f
Bilimsellik	KT G 7, KT D 3, KT D 5, KT D 18-19, KT D 23-24, KT Ç 6. BK K	"... Küçük kardeşi ağabeyi gibi (bilgili düşünemediği) için... Bilgisiz kağanlar tahta oturmuş elbette, kötü kağanlar tahta oturmuş (yönetici olmuş) elbette. Komutanları da bilgisiz imiş, kötü imiş elbette (KT D 5)."	22
	5-6, BK D 4, BK D 6, BK D 16, BK D 20, T1 G 3, T1 D 4, T1 K 5, T2 B 7-8, KÇ B 7, KÇ G 4, KÇ B 1		

Tablo 5'te görüldüğü üzere kitabelerde toplam 22 satırda bilimsellik değeri geçmektedir. Bu satırlarda yoğunlukla bilimsellik ve akılcılığı temel alarak yol haritaları çizmenin öneminden bahsedilirken, Büyük Türk Kağanlığı iktidarına devlet yönetimi konusunda bilgisiz ve yetkin olmayan kişilerin gelmesi sonucunda Çinlilerin devlet içerisine sızmalarının kolaylaştığından ve devletin çöküş sürecinin hızlandığından yakınıldığı dikkat çekmektedir.

#### "Çalışkanlık" Değeri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Türklerde "çalışkanlık" değerinin belirginliği genellikle tarım arazilerine sahip olma çabası üzerinde zuhur etmektedir. Kitabelerde Türk kağanlarının oldukça varlıklı ailelere mensup oldukları ve bu varlıklarını gecesini gündüzlerine katarak, halkını refah bir ortamda yaşatabilmeleri için çeşitli fedakârlıkları göze alarak kazandıkları göze çarparken; çeşitli hayvanlara, demir para ve altın gibi madenlere ve geniş tarım arazilerine sahip olduklarını anlattıkları görülmektedir. "Çalışkanlık" değerinin yazıtların hangi kısımlarında yer aldığına dair bilgi Tablo 6'da sunulmuştur:

**Tablo 6.** Orhun Kitabeleri'nde Geçen Çalışkanlık Değeri

Değer	Yazıt Kodu	Satır Örneği	f
Çalışkanlık	KT G 10, KT D 16, KT D 26-27, KT D 29-30, KT GB, BK K 7-8, BK K 11-12, BK D 14, BK D 21-24, BK GD, T1 G 1, T2 G 3, T2 G 4	"Ben hiç de zengin ve refah bir halka Kağan olmadım. Karnı aç, sırtı çıplak, yoksul (ve) perişan bir halka kağan oldum... Türk halkı için gece uyumadım, gündüz oturmadım. Kardeşim Kül Tigin ve iki Şad ile (birlikte) öle yite çalıştım, çabaladım (KT D 26-27)."	20

Tablo 6’da görüldüğü üzere kitabelerde toplam 20 satırda “çalışkanlık” değeri geçmektedir. Kül Tigin Yazıtı’nın doğu cephesindeki “çalışkanlık” değeri örneğine bakıldığında Kağan’ın elindeki zenginliği ve halkına oluşturduğu refah hayatı kolay yollardan kazanmadığı ve bu koşullara ulaşmak uğrunda yıllarca çalışıp çabaladığının ifade edildiği anlaşılmaktadır.

### “Dayanışma” Değeri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Değerlerin dayanışma ile ilişkisini açıklamak konusunda, bir toplumun kültürünü farklı toplumların kültürlerinden ayırıştırarak, ulusal bir perspektifle şekillendirilmiş bağlar dâhilindeki kişilerin dağılmasını engelleyerek bu birliği sağlamlaştıran ve dayanışmayı artıran unsurlardan oluştuğunu söylemek mümkündür (Seyyar, 2003). Türk ulusunda da geçmişten günümüze, bu dayanışmanın sağlanmış ve kuvvetli bir biçimde örülmüş olmasının delilleri genellikle savaş, afet veya bunlara benzer krizlerde ortaya çıkmaktadır. İşte bu olayların cümlelere döküldüğü yazıtlarda, dayanışma değerinin hangi kısımlarda yer aldığına dair bilgi Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7.** Orhun Kitabeleri’nde Geçen Dayanışma Değeri

Değer	Yazıt Kodu	Satır Örneği	f
Dayanışma	BK K 5-6, BK K 8, BK D 3, BK D 6-7, BK D 10-13, BK D 15-20, BK D 22, KT D 2, KT D 6, KT D 11-15, KT D 17-24, KT D 27, T1 G 1-10. T1 D 1-7, T1 K 1-11, T2 B 1-9, T2 G 1, T2 D 3, T2 D 5, T2 K 1-4, T1 B 4-7, O D 7	“Tanrı Umay (ve) Su (ruhları bize) yardımcı oldular. ‘(Savaşmaktan) ne diye kaçacağız? (Düşman) çok diye niye korkuyoruz? Azız diye niye yenilelim? Saldıralım!’ dedim. Saldırdık. Darmadağın ettik (T2 B 3-4).”	108

Tablo 7 incelendiğinde yazıtlarda “dayanışma” değerlerini yansıtan satırların diğer değerlere kıyasla oldukça yoğun olduğu ve özellikle Orhun Kitabeleri dâhilinde bulunan abidelerde fazlaca görüldüğü tespit edilmiştir. Özellikle Tonyukuk Abidesi’nin ikinci taşının batı yüzünde dayanışma değeri, haklı bir konu için mücadele etmekten kaçınmama çerçevesinde işlenmiştir. Düşman güçlerinin yoğun baskısını fark eden Türk beylerinin, cepheden geri çekilme seçeneğini, savaşp zarar görmeye tercih ettiklerini gören Tonyukuk’un ifadeleri ile bu değer işlenmeye devam etmiştir.

### “Dürüstlük” Değeri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Dürüstlük değeri, İslam öncesi Türk yazınında yoğunlukla işlenen bir unsurdur. Orhun Kitabeleri’nde bulunan hitap türlerinin özellikleri, Türk ulusu adına endişe duyan hükümdarın öğütleri ve bir yönetim bilincinin ikazı özelliğinde olması bakımından önem arz etmektedir (Korkmaz, 1995). Dönemde vuku bulmuş olayların süslenmeden dürüstçe anlatılması, bu anlatımlarla seslenen kuşaklara sorular sormak ve öngörülerde bulunmak şeklinde nasihatler verilmesi sebebiyle bir nutuk eseri olarak kabul edilmiştir (Ercilasun, 1994). Dürüstlük değerinin yazıtların hangi kısımlarında yer aldığına ilişkin veriler Tablo 8’de sunulmuştur:



**Tablo 8.** Orhun Kitabeleri'nde Geçen Dürüstlük Değeri

<i>Değer</i>	<i>Yazıt Kodu</i>	<i>Satır Örneği</i>	<i>f</i>
Dürüstlük	KT G 10-11, KT D 3, KT Ç 4, BK K 7-8, T1 K 7-8, T2 B 1-2, T2 D 4-7	“Yoksul halkı derleyip toplarladım. Yoksul halkı zengin ettim. Az (sayıdaki) halkımı çoğalttım. Hiç bu sözümde yalan var mı? (KT G 10).”	16

Tablo 8’de görüldüğü üzere Kül Tigin Kitabesi’nin güney, doğu, Çince kısmında ve Bilge Kağan Kitabesi’nin kuzeyinde “dürüstlük” değeri, kağanın halkına yaptığı fedakârlıkları dürüst bir şekilde sorması ve yaptığı hizmetlerin farkında olduğu için onlardan olumsuz bir yanıt almayacağından emin olmasıyla işlenmektedir. İleride yaşayacak olan Türk halkının bağımsızlıkları ve yükselişleri için gereken unsurları belirtmesinden de dürüstlük değerine ulaşılmaktadır.

### “Estetik” Değeri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Türklerin tarihleri boyunca vazgeçemedikleri yayılmacı politikaları nedeniyle karşılaştıkları inanç mekanizmaları ve konuşulan yeni arazilerde önceden yaşamış olan kültürlerin kalıntıları gibi çok sayıda unsur, Türk sanat perspektifini oldukça dinamik kılmıştır. Sırasıyla Hun, Köktürklerin en batıdaki halkı olan Hazar, yine Köktürk Kağanlığı’na bağlı olan Peçenek ve Kuman-Kıpçak Türklerinin yaşadığı bu bölgenin kuzeyinde balbal, kurgan ve çeşitli heykeller dâhil sayısız sanat eserleri bulunmakla birlikte, bu eserler dönemin sanat ve estetik işçiliğini ve insanların giyim tarzlarını günümüze yansıtmaktadır (Öztürk, 2015). Estetik değerinin yazıtların hangi kısımlarında yer aldığına ilişkin veriler Tablo 9’da sunulmuştur:

**Tablo 9.** Orhun Kitabeleri'nde Geçen Estetik Değeri

<i>Değer</i>	<i>Yazıt Kodu</i>	<i>Satır Örneği</i>	<i>f</i>
Estetik	KT G 11, KT G 12, KT G 13, KT KD, BK K 14-15, BK GB, KÇ D 12	“Çin hakanının en değerli sanatçılarını gönderdiler. Onlara mükemmel bir türbe yaptırtdım; içine (ve) dışına mükemmel resim ve heykeller koydurttum. Gönlümdeki sözlerimi yazdırdım (KT G 12).”	9

Tablo 9 incelendiğinde yazıtlarda “estetik” değerini yansıtan ifadelerin yazıt satırı bazında diğer değerlere kıyasla daha az olduğu fakat yazıtların asıllarına bakıldığında diğer değerlerin içerik dengesine kıyasla oldukça yoğun ve ayrıntılı işlendiği tespit edilmiştir. Kül Tigin Abidesi’nin güney cephelerine bakıldığında sanata ve estetiğe verilen önem, Türk Kağanının ihtişamlı ve estetik görüntüler barındıran anıt mezarlar ve sanat eserleri oluşturmak için düşman ülkelerden dahi yetenekli heykeltıraşların getirtilmesinden ve övgülerle bahsedilmesinden anlaşılmaktadır.

### “Saygı” Değeri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Saygı değeri Türklerde İslam öncesi ve sonraki dönemlerde farklı anlayışlarla olsa da her daim kıymetini sürdüren bir unsur olarak süregelmiştir. Bunun temel nedeni, kurallarını Tanrı ve halkın birikimli olarak oluşturduğu “töre” olmakla birlikte, bunların halkın mizacına nüfuz etmiş olmasıdır. Bu sebeptendir ki Köktürk Devleti’nde halkın, kağanların, kumandanların ve diğer

bürokratların birbirlerine derin saygı ve sadakatle bağlı olduklarını yazıtlarda yer alan ifadelerde görmek mümkündür. Saygı değeri bilhassa anne, baba, kardeş, ağabey ve diğer aile bireylerine olmakla birlikte Tengri'ye ve tanrıça Umay gibi diğer kutsal unsurlara karşı beslenmektedir. Saygı değerinin yazıtların hangi kısımlarında yer aldığına ilişkin veriler Tablo 10'da sunulmuştur:

**Tablo 10.** Orhun Kitabeleri'nde Geçen Saygı Değeri

Değer	Yazıt Kodu	Satır Örneği	f
Saygı	BK K 9-10, BK D 5, BK G 10-15, BK G-B, BK B 1-7, T2 G 3-6, T2 D 1-6, T2 K 1-4, O K 3-4, O K 13-19, KÇ B 1-4, KÇ B 7, KÇ B 9, KÇ B 12, KÇ D 5, KÇ D 12, KÇ G 2	“(Kağan) öylece vefat etmiş. (Cenaze törenine) yasçı (ve) ağlayıcı (olarak) doğuda gün doğusundan Bükli Çöl halkı, Çinliler, Tibetliler, Avarlar, Bizanslılar... Bunca halklar gelerek ağlamışlar, yas tutmuşlar. (Onlar) ünlü hakanlar imiş (BK D 5).”	70

Tablo 10 incelendiğinde kitabelerde “saygı” değerini yansıtan satırların diğer değerlere kıyasla oldukça yoğun bulunduğu, Orhun Abideleri'nin tümünde fazlaca işlenmiş olduğu tespit edilmiştir. Bilge Kağan Yazıtı'nın kuzey, güney ve batı yüzlerinde “saygı” değeri, kağanın cenazesine türlü hediyelerin, değerli eşyaların getirilmesi ve yabancı halkların dahi saygı gösterisi olarak Türklere ait çeşitli cenaze törenlerini gerçekleştirmeleri üzerinden işlenmektedir. Ayrıca Bilge Kağan'ın tahta çıkışı sırasında da birçok farklı halkların beylerinin saygı ve sadakat göstergesi niteliğindeki armağanları huzuruna sunduklarını gösteren ifadeler bulunmaktadır.

#### “Sorumluluk” Değeri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Köktürk Kağanlığı'ndan itibaren şiar edinilen “Aç olanı doyurmak, çıplak kalanı giydirmek” felsefesi, Orhun Kitabeleri'nden Dede Korkut Destanları'na; Uygur Türklerinden, Selçuklu ve Osmanlı Türklerine kadar süregelen bir düstur, bir töre unsuru ve en başta bir hükümdar sorumluluğu olarak günümüze değin ulaşmıştır. Kağanlar halka at ve tarım arazisi verme, çeşitli madenleri kazandırma, aileleri yeni alınan topraklara yerleştirme gibi sorumlulukları da üstlenmişlerdir (Ögel, 2016). Sorumluluk değerinin hangi kısımlarda bulunduğuna ilişkin veriler Tablo 11'de sunulmuştur:

**Tablo 11.** Orhun Kitabeleri'nde Geçen Sorumluluk Değeri

Değer	Yazıt Kodu	Satır Örneği	f
Sorumluluk	KT G 2-3, KT G 5-10, KT D 23, KT D 26-30, KT KD, KT GD, KT Ç 1, KT Ç 10, KT Ç 12. BK K 1-8, BK K 11-15, BK D 21-24, BK D 33, BK D 35-36, BK D 38, BK G 9-10, T1 G 1-5, T1 D 4-5, T1 K 7, T2 D 1-6, T2 K 1-4, T2 B 7-8, O K 4, O 13-19, KÇ D 11-13, KÇ G 2	“... Kağan (olarak) tahta oturduğumda... Halk ölmek üzereydi... Ayakları çıplak (halde) döndüler. Halkı besleyeyim diye kuzeyde Oğuzlar tarafına, doğuda Kitan (ve) Tatavi tarafına, güneyde Çin tarafına büyük (bir) ordu ile on iki (kez) sefer ettim (KT D 27-28).”	74

Tablo 11 incelendiğinde yazıtlarda “sorumluluk” değerini yansıtan satırların diğer değerlere kıyasla oldukça yoğun olduğu ve özellikle ilk üç ana abidede fazlaca görüldüğü tespit edilmiştir. Kül Tigin Abidesi'nin güney cephesinin genelinde sorumluluk değeri, devletin dört tarafında sefilce

yaşamaya devam eden halkları himaye altına almak ve barındırmak üzerinden işlenmiştir. Çinlilerin istilacı politikalarının çevre halklarını ve Türkleri manipüle ettiğini; onlara bağlı olarak yaşamının bu halklara zarar vereceğini ifade eden, yoksul durumda kalan halkı iyileştiren Türk kağanına bağlı olmamayı seçen boyların hezimete uğradığını bildiren yargılar bulunmaktadır.

### “Vatanseverlik” Değeri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Orhun bölgesi yazıtlarında Ötüken, sık ormanların bulunduğu düzlük bir yer olarak tasvir edilmiştir. Bu coğrafyanın Türkler tarafından anavatan addedilmesinin, Orta Asya Türk mitolojisine dayanan birçok nedeni bulunmaktadır. Bu nedenlerin başlıca olanı ise Ötüken’in gerek stratejik anlamda gerekse yaşamsal konularda avantajlı bir konumda olmasıdır. Vatanseverlik değerinin yazıtların hangi kısımlarında bulunduğuyla ilişkin veriler Tablo 12’de sunulmuştur:

**Tablo 12.** Orhun Kitabeleri’nde Geçen Vatanseverlik Değeri

Değer	Yazıt Kodu	Satır Örneği	f
Vatanseverlik	KT G 3-8, KT D 1-3, KT D 6-28, BK K 2-3, BK K 5-6, BK K 13-14, BK D 2-3, BK D 4, BK D 6-41, BK GD, BK G 1-2, BK G 7-10, T1 G 1-10, T1 D 1-7, T1 K 1-11, T2 B 1-9, T2 G 1-6, T2 D 1-6, T2 K 1-4, O D 1-7, O K 1-3, KÇ B 5, KÇ B 7, KÇ B 9-12, KÇ D 2-11	“Bu kağanından, bu beylerinden, (bu vatanından ayrılmazsan, ey) Türk (halkı)... iyilik göreceksin, evine gideceksin, dertsiz olacaksın. (BK K 13-14).”	186

Tablo 12’de görüldüğü üzere abidelerde vatanseverlik değerine oldukça yoğun bir şekilde rastlanmıştır. Zira Ötüken, birçok açıdan avantajlı olan mevcut konumu nedeniyle tarihin her döneminde Türk devletlerinin merkez üssü olmuş ve Türklerin vatanı olarak sayılmıştır. Keza yazıtların devamında Bilge Kağan; gelecek nesillere seslenirken Ötüken bölgesinin güzelliğini, Türkler için taşıdığı önemi, sınırlara kattığı bölgeler içerisinde bu kadar verimli bir yer görmediğini, buranın terk edilmesi halinde tarih sahnesinden silineceklerini, Ötüken’de yaşamaya devam ettiklerinde ise ebediyen huzurlu yaşayacaklarını ifade etmektedir (Alyılmaz, 2004).

### “Yardımseverlik” ve “Duyarlılık” Değerleri Hakkında Tespit Edilen Değer İfadeleri ile İlgili Bulgular

Türk ulusu, tarihi boyunca toplum içerisinde yardımsever ve duyarlı olmaya özen göstermiş, gerek İslam öncesi töre düzeninde gerekse İslam sonrası sosyal yaşamda bu değerlere fazlasıyla önem gösterildiğini işaret eden örnek olaylar biriktirmiştir. Yardımseverlik ve duyarlılık değerlerinin yazıtların hangi kısımlarında bulunduğuyla ilişkin veriler Tablo 13’te sunulmuştur:

**Tablo 13.** Orhun Kitabeleri’nde Geçen Yardımseverlik ve Duyarlılık Değeri

Değer	Yazıt Kodu	Satır Örneği	f
Yardımseverlik ve Duyarlılık	KT D 27-29, KT Ç 6-7, KT Ç 12, BK D 22-23, T2 K 3-4	“...Atasını örnek alan Kül Tigin; saygı, dostluk ve sevgi dolu bir ahlak anlayışını miras bırakmış, ağabeyi Bilge Kağan’a amaçlarına ulaşmasında yardımcı olmuştur (KT Ç 7).”	10

Kül Tigin Abidesi'nin doğu yüzünde ve Çince kısmında, keza Bilge Kağan Yazıtı'nın da doğu yüzünde "yardımseverlik" ve "duyarlılık" değerleri, halkın harap ve bitap düşmüş bir halde olmasından dolayı Tanrı'nın yardımıyla onlara yardım etmiş olmaktan ve Kül Tigin'in ağabeyi Bilge'nin hedeflerine ulaşması için elinden geleni yapmış olması hususu üzerinden işlenmiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (2018) içerisinde öğrencilere kazandırılması amacıyla bulunan değerler; "adalet, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, eşitlik, özgürlük, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, vatanseverlik ve yardımseverlik" şeklinde 18 adettir (MEB, 2018). Bu çalışma sonucunda ise Orhun Abideleri'nde, 18 adet sosyal bilgiler değerinden 17'sine ulaşılmış, yalnızca "tasarruf" değerinin geçtiği bir ifadenin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç ile alanyazında sosyal bilgiler dersi değerlerini yazıtlar üzerinden inceleyen, benzer nitelikteki çalışmalar (Şanlı, 2021; Şanlı ve Köç, 2021; Ustaoglu-Çelik, 2016; Veziroğlu, 2020; Veziroğlu ve Keskin, 2021; Yıldız ve Çolak, 2020) karşılaştırıldığında büyük oranda benzer olmakla birlikte bazı yönlerden farklılaşan sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bunun nedeni olarak söz konusu çalışmaların bazılarında değerlerin ve yazıt ifadelerinin farklı yorumlanması gösterilebilir. Örnek olarak bu çalışmada yalnızca tasarruf değerinin Orhun Yazıtları'nda bulunmadığı yönündeki sonuca karşılık Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'ndaki tüm değerlerin yazıtlarda yer aldığını ifade eden çalışmalar (Şanlı, 2021; Şanlı ve Köç, 2021; Veziroğlu, 2020; Veziroğlu ve Keskin, 2021) da bulunmaktadır. Bunların haricinde 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile yapılan Ustaoglu-Çelik'in (2016) çalışmasında da 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın değerleri ile büyük oranda örtüşen bir değer yelpazesinin Orhun Yazıtları'nda yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın neticesinde, Orhun Yazıtları dâhilindeki 6 abidede bulunan toplam 276 satırın 215'inde sosyal bilgiler değerine ve bu satırların toplamında "611" adet değer unsuruna rastlanmıştır. Bu verilerin ayrıntılı hâline bakılacak olunursa; 62 satırlık Tonyukuk 1-2 yazıtlarının 52 satırında, 94 satırlık Kül Tigin Yazıtı'nın 75 satırında, 71 satırlık Bilge Kağan Yazıtı'nın 60 satırında, 30 satırlık Küli Çor Yazıtı'nın 15 satırında ve 19 satırlık Ongi Yazıtı'nın 13 satırında sosyal bilgiler değeri bulunmuştur. Bu verilere göz atıldığında Orhun Yazıtları'nda sosyal bilgiler değerlerinin oldukça yoğun olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler dersi değerleri ile Orhun Yazıtları'nın değer içeriği açısından örtüşme durumu ile ilgili olarak da olumlu sonuçlara ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı değerlerinin kitabelerde bulunma durumunu gösteren istatistiksel veriler şöyledir:

1. Yazıtlardaki 611 adet sosyal bilgiler değerinde Vatanserverlik değeri Kül Tigin Yazıtı'nda 55, Bilge Kağan Yazıtı'nda 52, Tonyukuk Yazıtı'nda 53, Küli Çor Yazıtı'nda 16 ve Ongi Yazıtı'nda 10 olmak üzere toplam 186 kez,
2. Dayanışma değeri Kül Tigin Yazıtı'nda 42, Bilge Kağan Yazıtı'nda 17, Tonyukuk Yazıtı'nda 48 ve Ongi Yazıtı'nda 1 olmak üzere toplam 108 kez,
3. Sorumluluk değeri Kül Tigin Yazıtı'nda 19, Bilge Kağan Yazıtı'nda 23, Tonyukuk Yazıtı'nda 20, Küli Çor Yazıtı'nda 4 ve Ongi Yazıtı'nda 8 olmak üzere toplam 74 kez,
4. Saygı değeri Kül Tigin Yazıtı'nda 20, Bilge Kağan Yazıtı'nda 17, Tonyukuk Yazıtı'nda 14, Küli Çor Yazıtı'nda 10 ve Ongi Yazıtı'nda 9 olmak üzere toplam 70 kez,
5. Bağımsızlık ve Özgürlük değerleri Kül Tigin Yazıtı'nda 13, Bilge Kağan Yazıtı'nda 11 ve Tonyukuk Yazıtı'nda 4 olmak üzere toplam 28 kez,
6. Barış değeri Kül Tigin Yazıtı'nda 12, Bilge Kağan Yazıtı'nda 12, Tonyukuk Yazıtı'nda 2 ve Ongi Yazıtı'nda 1 kez olmak üzere toplam 27 kez,
7. Aile Birliğine Önem Verme ve Sevgi değerleri Kül Tigin Yazıtı'nda 11, Bilge Kağan Yazıtı'nda 2 ve Küli Çor Yazıtı'nda 9 kez olmak üzere toplam 22 kez,
8. Bilimsellik değeri Kül Tigin Yazıtı'nda 8, Bilge Kağan Yazıtı'nda 6, Tonyukuk Yazıtı'nda 5 ve Küli Çor Yazıtı'nda 3 kez olmak üzere toplam 22 kez,
9. Çalışkanlık değeri Kül Tigin Yazıtı'nda 7, Bilge Kağan Yazıtı'nda 10, Tonyukuk Yazıtı'nda ise 3 kez olmak üzere toplam 20 kez,
10. Adalet ve Eşitlik değerleri Kül Tigin Yazıtı'nda 11, Bilge Kağan Yazıtı'nda ise 8 kez olmak üzere toplam 19 kez,
11. Dürüstlük değeri Kül Tigin Yazıtı'nda 5, Bilge Kağan Yazıtı'nda 3, Tonyukuk Yazıtı'nda ise 8 kez olmak üzere toplam 16 kez,
12. Yardımseverlik ve Duyarlılık değerleri Kül Tigin Yazıtı'nda 6, Bilge Kağan Yazıtı'nda 2 ve Tonyukuk Yazıtı'nda ise 2 kez olmak üzere toplam 10 kez,
13. Estetik değeri Kül Tigin Yazıtı'nda 4, Bilge Kağan Yazıtı'nda 4, Küli Çor Yazıtı'nda ise 1 kez olmak üzere toplam 9 kez geçmiştir.

Bu sonuçlara dayanarak Orhun Yazıtları'nın tamamı dikkate alındığında en çok tekrarlanan değerlerden sırasıyla vatanserverlik, dayanışma, sorumluluk ve saygı öne çıkarken Veziroğlu (2020), Veziroğlu ve Keskin (2021) tarafından yapılan çalışmalarda ise bilhassa vatanserverlik ve özgürlük/bağımsızlık değerlerinin en çok frekansa sahip olan değer olduğu sonucuna varılmıştır.

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı içerisinde öğrencilere kazandırılması hedefiyle bulunan değerlerin birçoğunun abidelerde yer alması sonucuna yönelik söylenebilir ki bu değerleri

ders kitaplarında bulundurmamak, uygun kazanımlara daha derinlikli bir şekilde yerleştirmek, örnek olaylarla ve yazıtlardan alınan doğrudan alıntılarla öğrencilere sunmak gerekmektedir. Bu yöndeki sonucu destekleyen çalışmalarda (Şanlı, 2021; Şanlı ve Köç, 2021; Ustaoglu-Çelik, 2016; Veziroğlu, 2020; Veziroğlu ve Keskin, 2021) sosyal bilgiler dersi değerlerinin öğrencilere aktarılması için Orhun Yazıtları'nın zengin birer kaynak olarak kullanılabilmesi belirtilmiştir. Orhun Abideleri öncesinde oluşturulmuş olan Yenisey Yazıtları'nda da yoğun bir şekilde sosyal bilgiler değerlerine ulaşılmış ve bu yazıt ifadelerinin değer eğitimi zenginleştirmek açısından öğrencilere sunulması gerektiği önerilmiştir (Yıldız ve Çolak, 2020).

Bahsi geçen yazıtlardaki sosyal bilgiler değerlerinin varlığı konusu dışında yapılan bazı çalışmalarda da yazıtların edebi eser olarak kullanılma özelliği açısından ulaşılan sonuçlar bulunmaktadır. Yeşilbursa ve Sabancı'nın (2015) çalışmasında sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler dersinde tarihi roman, öykü ve hatıra gibi türlerinden faydalanılabileceği konusundaki görüşlerinde yazıtların zikredilmemesi dikkat çekerken; Beldağ ve Aktaş'ın (2016) çalışmasında ise yazıtların sosyal bilgiler dersinde kullanılması konusunda öğretmen ve öğretmen adaylarının tercihleri açısından öncelikli bir materyal olarak görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler dersindeki değer eğitimi esnasında öğretmenler, Orhun Yazıtları'nı çeşitli etkinlikler ile kullanabilmektedir. Adalet ve eşitlik değerinin öğrencilere kazandırılması için Orhun Yazıtları içerisindeki gerçek olaylara dayalı bir öykü ile oluşturulan etkinlik bunlara örnek olarak gösterilebilir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, Etkin Vatandaşlık Öğrenme Alanı çerçevesinde ve Değer Ayrımı Yaklaşımı ile uygulanabilecek etkinlik; açık uçlu sorular, örnek olay, grup tartışmaları ve tereyağı-ekmek gibi öğretim yöntem ve teknikleri ile desteklenebilir. Bu etkinlik ile öğrencilerin adalet ve eşitlik değerlerini Türk tarihindeki örnek yaşantılar ile kavramaları ve günümüzde yaşanan kadın-erkek eşitliği olgusu ile bağdaştırmaları amaçlanabilir. Bir diğer etkinlik örneği de öğrencilere bilimsellik değerini kazandırabilmek üzere Bilim, Teknoloji ve Toplum Öğrenme Alanı çerçevesinde Değer Bilinçlendirme Yaklaşımı ile tasarlanabilir. Orhun Yazıtları içerisindeki bir metinde geçen bilimsellik değerini temel alacak etkinlikte, öğrencilerin bu değerinin önemi hakkında çıkarım ve saptamalarda bulunmaları ve eski Türk devlet yapılanmalarında bilimsel davranmaya verilen önemi kavramaları amaçlanabilir. Etkinlikte kullanılabilecek değer böceği adlı diyagramın içerisinde bilimsellik değerinin amacı, nerelerde araç olarak kullanılması gerektiği ve bireye kazandırdıkları beceriler gibi unsurlar sorgulanabilir.

Sosyal bilgiler dersinin ve Orhun Abideleri'nin değer eğitimi açısından oldukça kullanışlı unsurlar olduğu sonucundan hareketle, bu unsurların değer eğitimi ilköğretim kademesinde gerçekleştirmek için değer eğitimi yaklaşımları kullanarak oluşturulan etkinliklerle veya bu araştırma dâhiline alınmayan farklı değer eğitimi varyasyonlarıyla da kullanılması önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Akbaş, Y., Çolak, K. & Durmuş, S. (2020). Content analysis regarding the studies on values and values education in social studies education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 12(2), 282-301.
- Aktepe, V. & Yalçınkaya, E. (2016). Okul ortamında değerler eğitiminin öğrenci görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(2), 113-131.
- Albayrak, F. (2017). *Köktürk ve Uygur dönemi eserlerindeki değerler ve bu değerlere ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. & Bayraktaroğlu, S. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Adapazarı: Sakarya Kitabevi.
- Alyılmaz, C. (2004). İpek yolu ve Orhun Yazıtları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 24, 181-192.
- Alyılmaz, S. & Alyılmaz, C. (2014). Eski Türk kadın heykellerinin düşündürdükleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(4), 1-33.
- Başaran, F. (1992). *The university students value preferences*. *Araştırma Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 14, 13-25. <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/60355/11944.pdf?sequence=1&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Beldağ, A. & Aktaş, E. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi eser kullanımı: Nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Çağlar, A. (2005). Okul öncesi dönemde değerler eğitimi. M. Sevinç (Ed.), *Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar içinde* (s. 74-102). İstanbul: Morpa Kültür.
- Çileli, M. (1990). *Gençlik değerleri üzerine bir araştırma*. İstanbul: Ara.
- Demirtaş, T. (2012). *Nasreddin Hoca fıkralarının estetik değeri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dönmez, C. & Altıkulaç, A. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ortaokul T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi konularının öğretiminde tarihsel kaynakların kullanımına yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 923-242.
- Ercilasun, A. B. (1994). Köl Tigin Yazıtları bir nutuk metni midir? *TDAY Belleten*, 31-39.
- Ergin, M. (2009). *Orhun Abideleri* (42. b.). İstanbul: Boğaziçi.

- Eryılmaz, Ö. & Çengelci-Köse, T. (2018). Sosyal bilgilerde edebi ürünler ve değerler eğitimi: Küçük prens örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 65-79.
- Kapkın, B., Çalışkan, Z. & Sağlam, M. (2018). Türkiye’de 1999-2017 yılları arasında değerler eğitimi alanında yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 183-207.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Korkmaz, Z. (1995). *Türk dili üzerine araştırmalar I-II*. Ankara: TDK.
- Kuçuradi, I. (1995). *Felsefi açıdan eğitim ve Türkiye’de eğitim*. İstanbul: Metafor.
- Kuşdil, M. E. & Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). Türk öğretmenlerin değerler yönelimi ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-76.
- Mert, O., Alyılmaz, S., Bay, E. & Akbaba, S. (2009). Orhun Yazıtları’ndaki toplumsal değerlerin öğretmen adayları tarafından algılanma düzeyi üzerine bir inceleme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 279-287.
- MEB. (2018). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Orkun, H. N. (1994). *Eski Türk yazıtları*. İstanbul: Türk Dil Kurumu.
- Ögel, B. (2016). *Türklerde devlet anlayışı*. İstanbul: Ötüken.
- Özer, H. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımı ve değer aktarımındaki katkılarına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, Y. (Ed.). (2015). *Doğu Avrupa Türk mirasının son kalesi Kırım*. İstanbul: Çamlıca.
- Refshauge, H. A. (2004). Values in NSW Public Schools. [www.education.nsw.gov.au](http://www.education.nsw.gov.au) sayfasından erişilmiştir.
- Seyyar, A. (2003). *Ahlak terimleri (Ansiklopedik sözlük)*. İstanbul: Beta.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Şanlı, M. (2021). *Orhun Abideleri’nin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler bakımından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şanlı, M. & Köç, A. (2021). Orhun Abideleri’nde sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan ortak değerler. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 4(1), 48-68.
- Taşagıl, A. (2016). *Ergenekon’dan kağanlığa Türk model devleti Göktürkler*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Tekin, T. (1998). *Orhon Yazıtları: Kül Tigin, Bilge Kağan, Tunyukuk*. İstanbul: Simurg.
- Terzi, A. (2012). Türk siyaset kültüründe kadınların rolü. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 1(1), 21-22.



- Ustaoglu-Çelik, A. (2016). Orhun Yazıtları'nın sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler çerçevesinde incelenmesi. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*(55), 47-61.
- Ünlü, İ. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders materyali olarak edebi ürün kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 120-136.
- Veziroğlu, B. B. (2020). *Sosyal bilgiler dersinde Orhun Abideleri'nin değer kazanımına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Veziroğlu, B. B. & Keskin, Y. (2021). Orhun Abideleri'nin sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler açısından incelenmesi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 13(50), 214-223.
- Yeşilbursa, C. C. & Sabancı, O. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 19-33.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. b.). Ankara: Seçkin.
- Yıldız, A. (2021). *Orhun Yazıtları'ndaki sosyal bilgiler dersi değerleri ve bu değerlere yönelik değer eğitimi etkinliklerinin oluşturulması*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, A. & Çolak, K. (2020). Sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerler kapsamında Yenisey Yazıtları'nın incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(40), 77-113.

### Extended Summary

In recent years, important studies have been carried out investigating the functionality of literary works in the process of gaining value, and it has been emphasized that the elements that will be used in order to strengthen the permanence of the act of gaining value to students in the social studies course are to improve the affective functions of children (Ustaoglu-Çelik, 2016). As a matter of fact, the results obtained from Özer's (2016) study with social studies preservice teachers and from the studies conducted with social studies teachers in the literature show that the use of epics, inscriptions, mythological stories, or all kinds of literary works is important in terms of improving students' affective and cognitive characteristics. Preservice teachers and teachers describe the fact that literary works are not used enough in the Turkish education system as a gap in order to concretize the abstract thoughts in students, facilitate focus, and activate value transfer (Ünlü, 2016).

Considering the studies on values and value education, it is seen that there are many studies conducted with document analysis within the scope of qualitative research methods in the literature in Turkey (Akbaş, Çolak, & Durmuş, 2020). However, the scarcity of studies on literary works among them creates a remarkable gap. It is stated that those related to literary works (tale, story, novel, poem, masnavi, and safahat) are more focused on the perception of value in these works (Kapkın, Çalışkan,

& Sağlam, 2018). For this reason, the aim of the research is to analyze the values in the lines of Orkhon Inscriptions in terms of the values of the social studies course. In the light of this purpose, the following questions were tried to be answered:

1. Are there values in the Orkhon Inscriptions that the 2018 Social Studies Course Curriculum (SSCC) aims to equip students with?
2. What is the overlap between the values of the social studies course and the Orkhon Inscriptions in terms of value content?

In present study, in which the qualitative research approach was used, the expressions and their meanings in the Orkhon Monuments were handled with the “document analysis” method. Firstly as the main document sources in order to analyze the originals of the inscriptions in order to collect data for valuation Orkun’s (1994) “Old Turkish Inscriptions”, Ergin’s (2009) “Orkhon Monuments” if necessary in translations, and Tekin’s (1998) “Orkhon Inscriptions” works were used. In line with the analyzes carried out within the scope of these studies, the value diagram in the Social Studies Curriculum published in 2018 and the value explanations in Schwartz’s values scale were used. The data of the study were collected with the “Orkhon Inscriptions Analysis Form” developed by Albayrak (2017) and revised as specific to the research. Within the scope of the validity and reliability of the developed form, the expert opinions of a professor who worked on Turkish inscriptions, social studies, and value education, and a doctor lecturer who carried out important field studies based on Turkish inscriptions in Mongolia were consulted. “Descriptive analysis” was used to analyze the data obtained in the study. In this context, before the analysis of the data, the values within the SSCC were defined, and then the monuments were scanned from the obtained parts, and the sections related to the values were determined and took their place in the relevant title. The interpretations of the parts found in the inscriptions were made by paying attention to the previous and next lines. While analyzing the inscriptions, some value names in the curriculum were combined as seen in the findings, since it was noticed that the value themes in them were interlaced due to the structures of the monuments and this situation was confirmed by the experts. During the presentation of the findings, direct quotations containing the SSCC values over the monuments were specified, along with the frequency analyses indicated through graphics and tables. Since the study was produced from the thesis, instead of presenting a wide range of data, an example of the inscriptions, inscription codes, and frequencies are given.

In the findings section, in the inscriptions examined according to the values in the SSCC, value expressions determined based on the conformity approvals of the definitions in the expert evaluation form and some sections reflecting the values are included. In order to reflect the data in a statistical

sense, inscription lines with values and line codes are included. The distribution of these data according to values and the frequency of processing are presented in Figure 1:

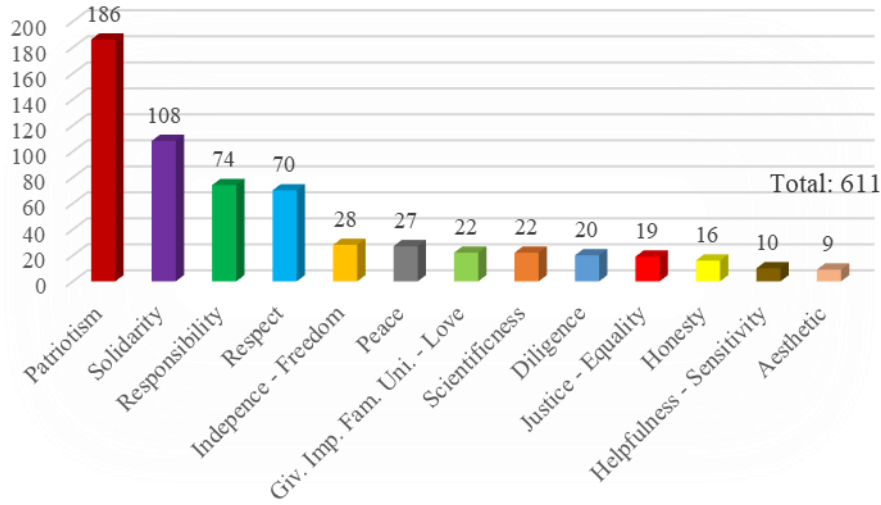


Figure 1. SSCC Values and Frequency of Mentioning in the Orkhon Inscriptions

As can be seen from Figure 1, 17 values as justice, giving importance to family unity, independence, peace, scientifinness, diligence, solidarity, sensitivity, honesty, aesthetics, equality, freedom, respect, love, responsibility, patriotism, and helpfulness, which are aimed to be conveyed to students with SSCC, are mentioned 611 times in the Orkhon Inscriptions. This finding is also important in that it shows that almost all of the SSCC values are repeated many times in the majority of the lines in the Orkhon Inscriptions.

Out of 18 social studies values found in the 2018 Social Studies Course Curriculum for the purpose of gaining students, excluding the "saving" value, 17 values were found in Orkhon Monuments. These values are listed as patriotism, solidarity, responsibility, respect, independence, freedom, peace, giving importance to family unity, love, science, industriousness, justice, equality, honesty, helpfulness, sensitivity, and aesthetics according to the frequency of presence in the inscriptions. As a result of the research, the social studies value was found in 215 of the 276 lines in total in 6 monuments within the Orkhon Inscriptions, and "611" value elements were encountered in the total of these lines. If we look at the details of these data, following social studies values were found: 52 lines of 62-line Tonyukuk 1-2 Inscriptions, 75 lines of the 94-line Kül Tigin Inscription, 60 lines of the 71-line Bilge Kağan Inscription, 15 lines of the 30-line Kili Çor Inscription, and 13 lines of 19-line Ongi Inscription. Considering these data, it is seen that the 2018 Social Studies Course Curriculum values are quite intense in the Orkhon Inscriptions. As a result of the fact that most of the values found in the SSCC are included in the monuments, it can be said that it is necessary to include these values in the textbooks, to place them more deeply in the appropriate gains, and to present them to the students with case studies and direct quotations from the inscriptions. As a matter of fact, social

studies values were intensely reached in the Yenisey Inscriptions, which were created before the Orkhon Monuments, and it was suggested that these inscription expressions should be presented to the students in order to enrich the value education (Yıldız & Çolak, 2020). Based on the conclusion that the social studies course and the Orkhon Monuments are very useful elements in terms of values education, it is suggested that these elements be used with activities created by using values education approaches in order to carry out values education at the primary education level, or with different value education variations that are not included in the present research.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırma tezden üretildiği için ilk yazar çalışmanın tüm süreçlerinde yer almış, ikinci yazar ise tez danışmanı olarak çalışmanın tüm süreçlerine rehberlik ederek ve gerektiğinde ilgili bölümü geliştirerek katkıda bulunmuştur.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Araştırma sürecinde herhangi kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul onayı gerektirmemektedir.

# Covid-19 Sürecinde Yaşananlara İlişkin Psikolojik Danışman Görüşleri

## Psychological Counselor Views on What Happened during the Covid-19 Process

Fatmanur Büyükcüra, Sevil Filiz

### Yazar Bilgileri

**Fatmanur Büyükcüra**  
Psikolojik Danışman, Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim,  
[fatmanurbuyukcuraa@gmail.com](mailto:fatmanurbuyukcuraa@gmail.com)

**Sevil Filiz**  
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Eğitim Programları ve Öğretim,  
[sevilb@gazi.edu.tr](mailto:sevilb@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Covid-19'un yayılmasını önlemek için önlemler alınmıştır. Önlemlerden en etkili sosyal izolasyondur. Türkiye'de bu dönemde izolasyon amacıyla birçok kurumla birlikte okullar da kapatılmış ve eğitim-öğretimde, uzaktan eğitime geçilmiştir. Durumdan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri de etkilenmiştir. Araştırmayla Covid-19'un rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine etkisinin, psikolojik danışmanların görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma türlerinden görüşme, amaçsal örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya farklı sınıf düzeylerinde çalışan 15 psikolojik danışman katılmıştır. Görüşmelerden toplanan veriler içerik analiziyle incelenmiştir. Ulaşılan verilerle kategoriler-kodlar belirlenmiş, bu doğrultuda psikolojik danışmanların görüşleri 5 başlıkta incelenmiştir. Süreçte bakanlığın talepleriyle gerçekleştirilen hizmetler 8 kategoride incelenmiştir. Bunlar bilgi toplama-yayma, program geliştirme-hazırlama-uygulama hizmetlerinde ağırlık göstermiştir. Bakanlık talepleri dışında gerçekleştirilen hizmetler 8 kategoride incelenmiştir. Bunlar bilgi toplama-yayma, müşavirlik hizmetlerinde yoğunlaşmıştır. Karşılaşılan sorunlar 8 kategori olarak belirlenmiştir. Bunlar bilgi toplama-yaymayla ilişkili ve mesleğe yönelik sorunlarda ağırlık göstermiştir. Sorunlara yönelik çözüm önerileri 5 kategoride incelenmiştir. Öneriler, bilgi toplama-yaymayla ilişkili ve mesleğe yönelik çözüm önerilerinde yoğunlaşmıştır.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Covid-19  
Pandemi  
Psikolojik Danışman  
Rehberlik ve Psikolojik Danışma

**Keywords**  
Covid-19  
Pandemic  
Psychological Counselor  
Guidance and Counseling

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 02.12.2021  
Düzeltilme: 28.12.2021  
Kabul: 14.01.2022

### ABSTRACT

Precautions have been taken to prevent the spread of Covid-19. The most effective precaution is social isolation. During this period in Turkey, schools were closed with many institutions for the purpose of isolation, and distance education was started. Guidance and psychological counseling services were affected by the situation. This research aimed to examine the effect of Covid-19 on guidance and psychological counseling services according to the opinions of psychological counselors. Phenomenology, which is one of the qualitative research types, maximum diversity sampling method, which of purposive sampling, were used in the research. Fifteen psychological counselors working at different grade levels participated in the research. The data collected from interviews were analyzed by content analysis. Categories-codes were determined with data obtained, in this direction, opinions of psychological counselors were examined with five headings. Within this period, services performed with the demands of Ministry were examined in 8 categories. These focused on information gathering-dissemination, program development-preparation-implementation services. Services performed outside of Ministry's demands were examined in 8 categories. These have concentrated on information gathering-dissemination, consultancy services. Problems encountered were determined in 8 categories. They focused on problems related to information gathering-dissemination and profession. Proposals of solutions to problems were examined in 5 categories. Suggestions focused on solution proposals about information gathering-dissemination and for the profession.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Büyükcüra, F. & Filiz, S. (2022). Covid-19 sürecinde yaşananlara ilişkin psikolojik danışman görüşleri. *TEBD, 20(1)*, 166-198. <https://doi.org/10.37217/tebd.1031571>

## Giriş

Günümüz dünyası insan hayatını her açıdan derinden etkileyen bir pandemi ile savaştaktadır. Pandemi, Eski Yunan dilinde “tüm” anlamına gelen “pan” ve “insanlar” anlamına gelen “demos” sözcüklerinden oluşan “tüm insanları etkileyen” anlamında bir kavramdır (Aslan, 2020). İnsanlık tarihi boyunca sayısız pandemi yaşanmıştır. Bu araştırmadaysa güncel pandemi olan, tüm dünyayı derinden etkileyen Covid-19 ele alınmıştır.

Covid-19 insandan insana bulaşan bir hastalıktır. Hasta bireylerin öksürmeleri, aksırmalarıyla ortaya saçılan damlacıkların solunmasıyla bulaşır. Hastaların solunum parçacıklarıyla kirlenmiş yüzeylere temas edildikten sonra kirlenen ellerin ağız, burun, göz mukozasına götürülmesiyle de virüs alınabilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] Öğretim Programları Daire Başkanlığı, 2020). Bu yeni tip virüsün yayılmasını önlemek için en etkili yöntemlerden birisi ise sosyal izolasyondur (Eren, 2020). Birçok ülke gibi Türkiye’de de bu dönemde izolasyon amacıyla birçok kurumla birlikte okullar da kapatılmıştır.

Okulların kapanmasıyla birlikte ülkelerde eğitim-öğretim, uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürülmeye başlanmıştır. Uzaktan eğitim, kısaca fiziksel ortama ihtiyaç duyulmadan farklı iletişim araçları üzerinden gerçekleştirilen eğitim modeli olarak ifade edilebilir (Kaysi, 2020). Eğitimin bağımsız ve tamamlayıcı bir boyutu olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri de (Nazlı, 2016) Covid-19 sürecinden etkilenmiştir, çalışmaları uzaktan eğitim ile sürdürülmeye devam edilmiştir. Bu süreçte Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı; “E-Özel Bülten” dergisi yayın hayatına başlamıştır (MEB, 2020a). Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM), Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri (BİLSEM) ve özel eğitim okulu müdürleriyle e-konferanslar yapılarak salgın sürecinde özel eğitim ve rehberlik hizmetleri ile ilgili yürütülen çalışmalar, tedbirler, sunulabilecek destek hizmetleri değerlendirilmiştir. “Aileler İçin Çocuklara Yardım Rehberi”, “Yetişkinler İçin Bilgilendirme Rehberi”, “Gençler İçin Psikolojik Destek Rehberi” yayımlanmıştır. Özel eğitim ve rehberlik hizmetlerinde bilgi akışının aksamaması için Millî Eğitim Bakanlığı İletişim Merkezlerinde (MEBİM), RAM’larda görevli personel sayısı artırılıp “Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Bilgilendirme Hattı” kurulmuştur. “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri” konulu talimatname hazırlanmıştır. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim gören öğrenciler için uygulama programları hazırlanmış, etkinlikler planlanmıştır (MEB, 2020b). Rehberlik dâhil olmak üzere 19 alana ait sosyal medya hesapları kurulmuş (MEB, 2020c), “mebozelegitim” adıyla YouTube kanalı açılmıştır (MEB, 2020b). “Elif ile Alp” karakterlerini içeren “Psikoeğitsel Etkinlikler Kitapçıkları” yayımlanmıştır. “LGS’ye Hazırlanan Öğrenciler İçin Zaman Yönetimi ve Motivasyon”, “Sınava İlişkin Duygularımız” konulu e-broşürler ve “Güvenli İnternet Kullanımı”, “Siber Zorbalık” başlıklı iki kılavuz hazırlanmıştır (MEB, 2020c). “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği”,

“Rehberlik Araştırma Merkezi Yönergesi”, “Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Etik Yönergesi” hazırlanıp yayımlanmıştır (MEB, 2020d). RAM’larda görev yapan rehber öğretmenlere/psikolojik danışmanlara ve özel eğitim öğretmenlerine yönelik e-konferanslar yoluyla hizmet içi eğitimler gerçekleştirilmiştir. “Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Kapsayıcı Eğitim Hizmetleri Sunma Açısından Kapasitelerinin Güçlendirilmesi (RAMKEG) Projesi” kapsamında çeşitli faaliyetler yürütülmüştür. “Teknoloji Bağımlılığı ile Mücadelede Farkındalık Artırma Programı” kapsamında tüm paydaşlara yönelik farkındalık çalışmaları hayata geçirilmiştir (MEB, 2020c). Uzaktan/yüz yüze uygulanmak üzere tercih danışmanlığı hizmetinin sunulması için çalışmalar yürütülmüştür. “Tercih Danışmanlığı Birimleri” kurulmuştur. “Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Havuzu” hazırlanmıştır. RAM’larda görev yapan psikolojik danışmanlara “Aile İçi Şiddetle Mücadele” konusunda e-konferanslar yoluyla eğitimler düzenlenmiştir. “Özel Eğitimde Yoğunlaştırılmış Davranış Değiştirme Kursu” hayata geçirilmiştir. “Uyum Eğitimi Rehberlik Programı” hazırlanmıştır. Göçmen öğrencilerin ailelerine yönelik “Aile Bilgilendirme Kitapçıkları”, “Aile Eğitimi Seminer İçerikleri” hazırlanmıştır. “Zorlayıcı Yaşam Olaylarında Psikoeğitim (ZOYOP) Projesi” geliştirilmiştir (MEB, 2020d). “Türkiye’de Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri” adlı kitap yayımlanmıştır. “Psikolojik Destek Programları” dijital ortama taşınmıştır. “Bilinçli İnternet Kullanımı” e-broşürleri yayımlanmıştır (MEB, 2020e). Millî Eğitim Bakanlığınca öğrenci ve velilere yaklaşık 16 milyon kişiye rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti verildiği duyurulmuştur (MEB, 2020f).

İlgili alanyazın tarandığındaysa Covid-19 pandemi süreci ve eğitime ilişkin; pandemi sürecinde, fen bilimleri öğretmenlerinin (Bakioğlu ve Çevik, 2020), sınıf/matematik öğretmenliği adaylarının (Düzgün ve Sulak, 2020), öğretim elemanlarının (Sayan, 2020), üniversite öğrencilerinin (Kaysi, 2020), öğretmen adaylarının (Karatepe, Küçükengay ve Peker, 2020), ilkokul/ortaokul/lise öğrenci/veli/öğretmenlerinin (Başaran, Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020), lisans/lisansüstü öğrencilerinin (Keskin ve Özer-Kaya, 2020) uzaktan eğitime; okul yöneticilerinin pandeminin eğitime etkisine (Küleççi-Akyavuz ve Çakın, 2020); okul müdürlerinin pandemi sonrası sürece (Keleş, Atay ve Karanfil, 2020); fen bilgisi şube rehber öğretmenlerinin pandemi sürecindeki öğretmen, öğrenci ve velilere (Haşiloğlu, Durak ve Arslan, 2020); sosyal bilgiler/fen bilgisi öğretmen adaylarının Covid-19’a (Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat, 2020); farklı branş öğretmenlerinin uzaktan eğitimde karşılaştığı sorunlara ve öğrencileri motive etme yöntemlerine (Çakın ve Küleççi-Akyavuz, 2020); üniversite öğrencilerinin problemleri internet kullanımına ilişkin (Baltacı, Akbulut ve Zafer, 2020) görüşlerinin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır. Pandemi sırasında, ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algılarının metafor analizi (Bozkurt, 2020a) ile incelendiği araştırmalar yapılmıştır. Pandemi sürecinin, açık ve uzaktan eğitime pedagojik yansımalarına (Can, 2020), Türk eğitim politikalarına etkisine (Eren, 2020), pandemi sürecinde atılan politika adımlarına (Özer, 2020), eğitim

yönetimine (Sarı ve Sarı, 2020), yeni normal ve eğitim paradigmasına (Bozkurt, 2020b), Covid-19'un beraberinde getirdiği eğitim sürecine ilişkin (Kırmızıgül, 2020) dokümanların incelendiği araştırmalar yapılmıştır. Covid-19 süreci ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile ilişkili, psikolojik danışmanların Covid-19 sürecine ve uzaktan-yüz yüze eğitim almaya (Yüksel-Şahin, 2021), çözüm odaklı terapiye (Çakır, 2020), çevrim içi psikolojik danışmaya (Poyrazlı ve Can, 2020), toplum psikolojisine (Akat ve Karataş, 2020), izolasyon sürecinin çocuklardaki psikososyal etkilerine (Akoğlu ve Karaarslan, 2020), Covid-19'a yönelik tepkilerin psikolojik sağlamlık açısından incelenmesine (Yazıcı-Çelebi, 2020), pandemi sürecinde psikolojik dayanıklılığı güçlendirme yollarına (Çaykuş ve Mutlu-Çaykuş, 2020), çocuk ve ergenlerde psikososyal yüke (Cardenas, Bustos ve Chakraborty, 2020), yine çocuk ve ergenlerde ruh sağlığına (Shah, Mann, Singh, Bangar ve Kulkarni, 2020) yönelik araştırmalar bulunmuştur. Ancak rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ve psikolojik danışman görüşlerine ilişkin araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur.

### **Amaç**

Bu araştırma ile tüm dünyayı etkileyen Covid-19'un, eğitim sisteminin ayrılmaz ve bütünlüyci bir parçası olan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine etkisinin, bu süreci tecrübe eden psikolojik danışmanların algılarına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Covid-19 sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının psikolojik danışmanlardan talepleri doğrultusunda gerçekleştirilen rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri nelerdir?
2. Covid-19 sürecinde psikolojik danışmanların bakanlık taleplerine bağlı olmaksızın gerçekleştirdiği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri nelerdir?
3. Covid-19 sürecinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin uygulanmasında yaşanan sorunlar nelerdir?
4. Covid-19 sürecinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde yaşanan sorunlara dair psikolojik danışmanların çözüm önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Metodolojisi**

Araştırma, nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma türlerinden olan görüngübilim tercih edilmiştir. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'e (2010) göre; nitel araştırma; "Ortamdaki çok farklı faktörlerin anlaşılmasını sağlar, özel durumların 'tüm gerçekliğini' yansıtır." (s. 23). Nitel araştırma türlerinden görüngübilim ise; özü görüleyen bilincin araştırılmasını savunur; zira sorular, sorunlar özlerin tasviriyle ilgilidir. Eş deyişle bilincin özünün



tasvir edilmesi, görüngübilimin temel araştırma alanıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2019, s. 93). Bu araştırma ile de Covid-19'un, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine etkisinin, psikolojik danışmanların algılarına göre incelenmesi amaçlandığından görüngübilim kullanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde amaçsal örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin kullanılmasının sebebi; araştırmanın amacıyla tutarlı olarak belirlenen farklı durumlar arasındaki ortak ya da farklı yönlerin, örüntülerin ortaya çıkartılması ve bu sayede problemin daha geniş bir açıdan tasvir edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2010, s. 90). Araştırmaya okul öncesi (1), ilkokul (3), ortaokul (4), lise (7) düzeyinden Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olarak hizmet veren 15 psikolojik danışman katılım göstermiştir. Katılımcılar 6 kadın ve 9 erkek danışmandan oluşmaktadır, mesleki kıdem bakımından ise 2 ve 26 yıl arasında hizmet yıllarına sahiptirler. Çalışma grubunu oluşturan psikolojik danışmanlara ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Psikolojik Danışmanlara Ait Demografik Bilgiler

<i>Katılımcı Kodu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Kıdem Yılı</i>	<i>Okul Türü</i>
E1	Erkek	9	Kız İmam-hatip Lisesi (+Ortaokul)
E2	Erkek	26	Anadolu Lisesi
E3	Erkek	19	Görme Engelliler Ortaokulu (+İlkokul)
E4	Erkek	16	Ortaokul
E5	Erkek	3	Meslek Eğitim Merkezi
E6	Erkek	23	Fen Lisesi
E7	Erkek	2	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi (Kız)
E8	Erkek	15	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
E9	Erkek	11	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
K1	Kadın	13	Okul Öncesi
K2	Kadın	2	Ortaokul
K3	Kadın	2	Ortaokul
K4	Kadın	17	İlkokul
K5	Kadın	20	İlkokul
K6	Kadın	12	İlkokul

### Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu soruları hazırlanırken araştırmacı çevresindeki bir psikolojik danışmanla ön görüşme yapmış, yorumlar almıştır. Böylece sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir öğretim üyesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Eğitim Programları ve Öğretim alanlarından birer araştırma görevlisi olmak üzere 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur, bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Soruların anlaşılabilirliğini ölçmek amacıyla araştırmacının çevresinden bir psikolojik danışmanla pilot görüşme yapılmıştır. Katılımcılar belirlendikten sonra araştırmacı tarafından katılımcılara e-posta yoluyla bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiştir, katılımcıların onaylarını göndermelerinin

ardından onlara ve araştırmacıya uygun zaman dilimi ve ortam belirlenmiştir. Sosyal izolasyondan dolayı görüşmelerin bazıları çevrimiçi ortamda (WhatsApp, GSM), bazıları yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler kayıt altına alınmış, yaklaşık 3 haftada tamamlanmış, her bir görüşmeye yaklaşık 20 dakika ayrılmıştır. Görüşmeler yapıldıktan sonra veriler form hâline getirilmiş, görüşlerini teyit ettirmek amacıyla katılımcılara e-posta yoluyla gönderilmiştir, katılımcılardan dönütler alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde içerik analizi tercih edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek içerik analizini (Tümevarım), “Araştırmacının tüm temaları görüşmelerin içerisinden çıkartarak analizlerini gerçekleştirilmesi” olarak tanımlamaktadır (aktaran Adıgüzel, 2019, s. 31). Görüşmelerde verilen cevaplar dikkate alınarak kategori ve kodlar belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği**

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmıştır. Görüşme formu soruları hazırlanırken araştırmacı, çevresindeki bir psikolojik danışmanla ön görüşme yapmış, yorumlar almıştır. Böylece sorular hazırlanmıştır. Sorular hazırlandıktan sonra Eğitim Programları ve Öğretim alanından bir öğretim üyesi, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ile Eğitim Programları ve Öğretim alanlarından birer araştırma görevlisi olmak üzere 3 uzmanın görüşüne başvurulmuştur, bu doğrultuda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Böylece kapsam geçerliği sağlanmıştır. Büyükoztürk vd.’ne (2010) göre;

Nitel araştırmada detaylı alan kayıtlarının alınması, araştırma ekibi tarafından doğru, kapsamlı bilgi sağlaması, doğruluk için alan notlarının katılımcılar tarafından incelenmesi, ses/görüntü kayıtlarının tutulması, resimlerin çekilmesi, katılımcılardan alıntılarının yapılması, alıntılarının eklemeye yapılmadan olduğu gibi verilmesi güvenirliliği artırmaktadır. Nitel araştırmalarda güvenirliliği artırmada en kullanışlı yöntem üye kontrolüdür.

Bu nedenle, görüşmeler kayıt altına alınmış, araştırmacı görüşmeler esnasında notlar almıştır. Görüşmeler yapıldıktan sonra ise alınan kayıtlar, notlar doğrultusunda katılımcı görüşlerinin yer aldığı formlar oluşturulmuştur. Katılımcılara bu formlar gönderilip katılımcılardan bilgilerin kendilerine ait olup olmadığı ve ifade etmek istediklerini yansıtıp yansıtmadığına dair dönütler alınmıştır. Ayrıca katılımcıların ifadelerinden herhangi bir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılar yapılmıştır.

### **Bulgular**

Araştırmanın birinci problemi doğrultusunda “Covid-19 sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının talepleri doğrultusunda gerçekleştirdiğiniz rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri oldu mu? Olduysa bu hizmetler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Covid-19 Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığının Talepleri Doğrultusunda Gerçekleştirilen Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Bilgi Toplama ve Yayma	Salgın ve Psikoloji	21
	Bilinçli Teknoloji Kullanımı	1
	Hizmet İçi Etkinliklere Katılım	1
	Eğitsel Çalışmalar	1
	Toplam	24
Program Geliştirme-Hazırlama-Uygulama	Çerçeve Program	14
	Sağlık Eylem Planı	1
	Hijyen Planı	1
	Kaynaştırma Öğrencileri İçin Ek Çalışma Programı	1
Toplam	17	
Bireyi Tanıma	İhtiyaç Analizi	8
	Toplam	8
Çevre ve Veli İle İlişkiler	Filyasyon Görevi	4
	İş Yeri Denetimi	1
	Toplam	5
Oryantasyon	Yeni Gelen Öğrencinin Uyumu	3
	Toplam	3
Müşavirlik	Öğretmenlerle İş Birliği Geliştirme ve Ortak Anlayış Oluşturma	1
	Kaynaştırma Öğrencilerinin Velileriyle İş Birliği Geliştirme ve Ortak Anlayış Oluşturma	1
	Toplam	2
Psikolojik Danışma	Danışmanlık Tedbiri Kararı	2
	Toplam	2
Yöneltilme-Yerleştirme	Üst Öğrenim Kurumu Tercih İşlemi	1
	Toplam	1

Tablo 2 incelendiğinde psikolojik danışmanların süreçte Millî Eğitim Bakanlığı talepleriyle gerçekleştirdiği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bilgi toplama ve yayma (21), program geliştirme-hazırlama-uygulama (17), bireyi tanıma (8), çevre ve veli ile ilişkiler (5), oryantasyon (3), müşavirlik (2), psikolojik danışmanlık (2) ve yöneltilme-yerleştirme (1) hizmetleri olarak 8 kategoride incelenmiştir. Bu hizmetlerin bilgi toplama ve yayma ile program geliştirme-hazırlama-uygulama hizmetlerinde ağırlık gösterdiği belirlenmiştir.

Millî Eğitim Bakanlığının talebiyle gerçekleştirilen bilgi toplama ve yayma hizmetleri; salgın ve psikoloji (21), bilinçli teknoloji kullanımı (1), hizmet içi etkinliklere katılım (1) ve eğitsel çalışmalar (1) kodlarından oluşmaktadır. 21 kez salgına ve psikolojiye dönük çalışma yapıldığı ifade edilmiştir. K4 görüşünü “*Psikososyal destek programı kapsamında, salgın hastalık konusunda öğretmen, veli ve öğrencilerimizle eğitimlerimiz oldu.*” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmada bir kez bilinçli teknoloji kullanımına yönelik çalışma yapıldığı ifade edilmiştir. K5 görüşünü “*Bilinçli teknoloji kullanımıyla ilgili öğretmen, veli ve öğrenci sunuları paylaşıldı.*” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılar bir defa hizmet içi etkinliklere katılım sağlandığını belirtmişlerdir. E9 görüşünü “*Hatta rehberlik araştırma merkezi bir toplantı yapacaktı. Onları da Zoom üzerinden yaptık.*” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmada bir defa eğitsel

çalışmalara yer verildiği belirtilmiştir. K2 görüşünü *“8. sınıflarda daha çok rehberlik dersi dâhil ediliyor. 8. sınıflar ayrı tutuluyor. Onların başarması gereken bir sınav süreci var. Onlarla her hafta bir kere görüşme yapılıyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bakanlığın talebiyle gerçekleştirilen program geliştirme-hazırlama-uygulama hizmeti kategorisi; çerçeve program (14), sağlık eylem planı (1), hijyen planı (1) ve kaynaştırma öğrencileri için ek çalışma programı (1) kodlarından oluşmaktadır. 14 kez çerçeve programa dönük çalışma yapıldığı ifade edilmiştir. E3 görüşünü *“Rehberlik programını aynı okul açılacakmış gibi yaptık.”* biçiminde ifade etmiştir. Araştırmada bir kez sağlık eylem planı hazırlandığını ifade edilmiştir. K3 görüşünü *“Biz bir sağlık eylem planları yapıyoruz. Yani öğretmenler ve öğrencilerden bir tanesi işte koronaya o an yakalanırsa ne yapmamız gerektiğine dair öncelikle bir eylem planı hazırlıyoruz.”* şeklinde belirtmiştir. Araştırmada bir kez hijyen planı hazırlandığı belirtilmiştir. K3 *“Hem de bir hijyen planı yapmıştık. Yani bu dezenfektan oranları nasıl olmalı, dezenfektanların tek tek kapılara asımı, daha sonra zaten sürekli her yere afişler hani sağlık kurallarına, sağlık kuralları açısından nelere dikkat etmemiz gerektiği konusunda işte bir buçuk metre mesafe...”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Araştırmada bir defa kaynaştırma öğrencileri için ek çalışma programı hazırlandığını belirtilmiştir. E7 görüşünü *“Kaynaştırma öğrencilerine, bir önceki dönemde, 2019-2020’de yaz döneminde, ek bir çalışma programı hazırlanması istendi.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bakanlığın talebine bağlı gerçekleştirilen bireyi tanıma hizmeti kategorisi; ihtiyaç analizi (8) kodundan oluşmaktadır. Katılımcılar 8 kez ihtiyaç analizi yaptıklarını ifade etmişlerdir. E6 görüşünü *“Ben o bilgiler, veli tanıma formu, öğrenci tanıma formu... Gelen velilere elden doldurttum. Gelemeyen velilere de Google Forms yolu üzerinden gönderdim. O bilgileri alıp sınıf sınıf tasnifledik. Eksik olanları da bu 2 haftalık süre içinde gelen 9'lara, velilerine ulaştırmaları üzere gönderdik.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bakanlığın talebine bağlı gerçekleştirilen çevre ve veli ile ilişkiler hizmeti kategorisi; filyasyon görevi (4) ve iş yeri denetimi (1) kodlarından oluşmaktadır. 4 kez filyasyon görevlerinin olduğu ifade edilmiştir. E7 görüşünü *“Mesela, şey görevi verildi, biliyorsunuz, filyasyon görevlerimiz vardı.”* biçiminde belirtmiştir. Araştırmada bir defa iş yeri denetimi yapıldığı ifade edilmiştir. E7 görüşünü *“Öncelikle bütün okullarda hani idareciler filyasyon ya da iş yeri denetimi ekiplerini görevlendirmişti. Sadece rehber öğretmen olarak değil. Hani genelde dersi az olan ya da uzaktan eğitime katılamayan bütün öğretmenler diye düşünülmüş... Ben, kendim iş yeri denetiminde iki hafta çalıştım.”* şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların bakanlığın talebine bağlı gerçekleştirdiği oryantasyon hizmeti kategorisi; yeni gelen öğrencinin uyumu (3) kodundan oluşmaktadır. 3 kez yeni gelen öğrencinin uyumuna yönelik çalışma yapıldığı ifade edilmiştir. E5 görüşünü *“9.sınıf öğrencileri zaten başlamıştı okula. O süreçte biz tanışma toplantımızı falan yaptık... Sınıflarına girip kendimi tanıttım. Odamın yerini... Benim bu okulda ne iş yaptığımı, onlara ne konularda yardımcı olacağımı zaten bunu dile getirmiştım.”* biçiminde belirtmiştir.

Katılımcıların bakanlığın talebine bağlı gerçekleştirdiği müşavirlik hizmeti kategorisi; öğretmenlerle (1) ve kaynaştırma öğrencilerinin velileriyle iş birliği geliştirme ve ortak anlayış oluşturma (1) kodlarından oluşmaktadır. Araştırmada bir kez öğretmenlerle iş birliği geliştirmeye ve ortak anlayış oluşturmaya çalışıldığı ifade edilmiştir. E8 “*Bir broşür bir de veli toplantısı şeklinde oldu bilgilendirme.*” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Araştırmada bir defa kaynaştırma öğrencilerinin velileriyle iş birliği geliştirmeye ve ortak anlayış oluşturmaya çalışıldığı belirtilmiştir. E7 görüşünü “*Haftalık kaynaştırma öğrencilerimin velilerini arıyorum, konuşuyorum, sorunları oluyor mesela, talepleri oluyor, yardımcı oluyorum.*” biçiminde belirtmiştir.

Katılımcıların bakanlığın talebine bağlı gerçekleştirdiği psikolojik danışma hizmeti kategorisi; danışmanlık tedbiri kararı (2) kodundan oluşmaktadır. 2 kez danışmanlık tedbiri kararının uygulandığı ifade edilmiştir. E8 “*Bazen danışmanlık tedbiri çıkabiliyor. Yani acil bir şey olduğunda arıyoruz zaten, okula geliyoruz. Mesela geçen hafta diğer arkadaşımıza danışmanlık tedbiri geldi.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcıların bakanlığın talebiyle gerçekleştirdiği yöneltme ve yerleştirme hizmeti kategorisi; üst öğrenim kurumu tercih işlemi (1) kodundan oluşmaktadır. Araştırmada bir defa üst öğrenim kurumu tercih işleminde görev alındığı ifade edilmiştir. E1 görüşünü “*Online şekilde iletişime geçtik, WhatsApp gruplarından... Yine tercihleri o şekilde yaptık; 8. sınıflar, 12. sınıflar.*” biçiminde belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci problemi doğrultusunda “Covid-19 sürecinde bakanlık taleplerine bağlı olmaksızın gerçekleştirdiğiniz rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri oldu mu? Olduysa bu hizmetler nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Covid-19 Sürecinde Bakanlık Taleplerine Bağlı Olmaksızın Gerçekleştirilen Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Bilgi Toplama ve Yayma	Eğitsel Çalışmalar	9
	Salgına Yönelik Bilgilendirme	8
	Kişisel-Sosyal Çalışmalar	7
	İletişim Ağı Oluşturma	5
	Güncel Durum	3
	İletişim Ağlarına Katılım	2
	Bilinçli Teknoloji Kullanımı	1
	Kaynaştırma Öğrencilerinin Velilerine Program Hakkında Bilgilendirme	1
	<b>Toplam</b>	<b>36</b>
Müşavirlik	Öğretmenlerle İş Birliği Geliştirme ve Ortak Anlayış Oluşturma	7
	Velilerle İş Birliği Geliştirme ve Ortak Anlayış Oluşturma	3
	<b>Toplam</b>	<b>10</b>
Psikolojik Danışma	Krize Yönelik	3
	Danışmaya Teşvik	2
	<b>Toplam</b>	<b>5</b>
Çevre ve Veli İle İlişkiler	Ekonomik Destek Çalışmaları	3
	Hizmet Almayı Kolaylaştırıcı	1
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>

Mesleğe Yönelik	Gelişim Çalışmaları	2
	Zaman-Mekân Esnekliği	1
	Toplam	3
Bireyi Tanıma	Ölçek Uygulama	1
	Toplam	1
Program Geliştirme-Hazırlama-Uygulama	Kaynaştırma Öğrencileri için Ders Programı Hazırlama	1
	Toplam	1

Tablo 3 incelendiğinde psikolojik danışmanların süreçte bakanlık taleplerine bağlı olmaksızın gerçekleştirdiği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri bilgi toplama ve yayma (36), müşavirlik (10), psikolojik danışmanlık (5), çevre ve veli ile ilişkiler (4), mesleğe yönelik (3), bireyi tanıma (1) ve program geliştirme-hazırlama-uygulama (1) hizmetleri olarak 8 kategoride ele alınmıştır. Katılımcıların süreçte bakanlık taleplerine dışında gerçekleştirdiği hizmetlerin bilgi toplama ve yayma ile müşavirlik hizmetlerinde ağırlık gösterdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların bakanlık talepleri dışında gerçekleştirdiği bilgi toplama ve yayma hizmeti kategorisi; eğitsel çalışmalar (9), salgına yönelik bilgilendirme (8), kişisel-sosyal çalışmalar (7), iletişim ağı oluşturma (5), güncel durum (3), iletişim ağlarına katılım (2), bilinçli teknoloji kullanımı (1) ve kaynaştırma öğrencilerinin velilerine program hakkında bilgilendirme (1) kategorilerinden oluşmaktadır. Katılımcılar 9 kez eğitsel çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. K2 görüşünü *“Ekstra olarak şu an öğrencilerimle motivasyon konusunda işte uzaktan eğitimde deneme işte, deneme fasikülleri var onların çözümünde çocuklar biraz daha kendilerine güvenmeleri gibi konularda sorun yaşıyorlar. Onlarla ilgili mutlaka yapıyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar 8 kez salgına yönelik bilgilendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir. K6 görüşünü *“Yani maske, hijyen hepsine alıştılar ya da onlar konusunda da eğitim verdik. Hijyen konusunda sağlıklı beslenme konusunda.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar 7 defa kişisel sosyal çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir. K1 görüşünü *“Özellikle duygu bazlı, biraz daha süreci tanımlarına yönelik, duygularını kabul etmelerine yönelik çalışmalar da aldık planımıza.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar 5 kez iletişim ağı oluşturma çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. E6 *“Öncelikle 9, 10, 11, 12’leri hani sınıflar bazında gruplar kurduk. WhatsApp grupları kurduk ve velileri içine alan ayrıca “X Fen” veli WhatsApp grubu kuruldu. Oraya üye olmaları sağlandı. Link yoluyla. Yani şu an öğrenci, öğretmen, veli istediği zaman, yani hangi saat olsun, hangi gün olsun bana ulaşabilirler. Zaten görüşmelerim daha çok telefonla, WhatsApp üzerinden bireysel dönüşler.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Katılımcılar 3 kez güncel duruma yönelik çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. E1 görüşünü *“Genelde EBA üzerinden, Zoom üzerinden ya da bireysel WhatsApp’tan, gruplardan ya da bireysel görüşme, yani telefonla, arıyor soruyor, mesaj atıyor soruyor öğrenci, aklıma takılan bir şey olduğunda.”* biçiminde belirtmiştir. Katılımcılar 2 defa iletişim ağlarına katıldıklarını belirtmiştir. E7 görüşünü *“Onun dışında çalışma grupları var. Bazı rehber öğretmenlerin farklı yerlerden bir araya geldiği, birbirleriyle çalışmaları paylaştığı gruplar var. Materyal paylaşıyor, kaynak paylaşıyor, bilgi paylaşıyor, öyle gruba da dâhil oldum.*

Örneğin, bir şekilde öğrenciyi bu konuda sadece motivasyon anlamında değil hani kaynaklar konusunda da hani bir şey bulamıyorum dediğinde ha bak örnek olarak böyle bir şey var, hani eğer gerçekten çalışmak istiyorsa ona bir örnek sunmak, yardımcı olmak açısından çabaladım.” ifadeleriyle belirtmiştir. Araştırmada bir defa bilinçli teknoloji kullanımına yönelik çalışma yapıldığı ifade edilmiştir. K2 görüşünü “Uzaktan eğitim sürecinde velilerin ne yapması gerektiği, uzaktan eğitim sürecinde ders çalışırken öğrencilerin nasıl verimli ders çalışacakları ya da bu sürekli işte teknolojiyle, bilgisayarla, telefonla, tabletle haşır neşir olduklarından dolayı, bunların nasıl daha verimli kullanabilirler mesela ekstra olarak bu konulara çok yüklendik.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar bir kez kaynaştırma öğrencilerinin velilerine program hakkında bilgilendirme yapıldığını belirtmişlerdir. E7 görüşünü “Yazılarda mesela rehber öğretmen yazısı, ibaresi geçmiyor, resmi yazıda. Tabi ki konsültasyon yapabiliriz ama bize bir görev düşmemiş. Ama şöyle bir durum var; diyor ki, “Öğretmen, aile ile konuşur.” ancak mesela bir öğrencinin en az 10 tane dersi var. 10 öğretmenin her bir veli ile dediğim gibi 30 tane öğrenci, her birinin 10’ar tane öğretmenle, her bir dersi ayrı ayrı programlayıp takip etmesi çok mümkün değil. Bu şekilde bu süreci yönetmek mümkün değil. O yüzden biz de şöyle bir şey yaptık. Hani öğretmenlerimizden programları alıp kazanımları alıp biz birleştirdik, aile ile de iletişimi tek parça da biz kurduk.” biçiminde ifade etmiştir.

Katılımcıların bakanlık talepleri dışında gerçekleştirdiği müşavirlik hizmeti kategorisi; öğretmenlerle iş birliği geliştirme-ortak anlayış oluşturma (7) ve velilerle iş birliği geliştirme-ortak anlayış oluşturma (3) kodlarından oluşmaktadır. 7 kez öğretmenlerle iş birliği geliştirmeye ve ortak anlayış oluşturmaya dönük çalışma yapıldığı ifade edilmiştir. E8 “Öğretmenler zaten cuma günü burada olduğumuzu biliyor, bir şeye ihtiyaç duyduklarında hemen bize danışıyorlar. Kaynak anlamında, soru-cevap olarak. O şekilde yardımcı oluyoruz.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılar 3 kez velilerle iş birliği geliştirmeye ve ortak anlayış oluşturmak için çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. K4 görüşünü “Uzaktan eğitime katılmayan öğrencilerin velileri ile iletişime geçilerek konuyla ilgili müşavirlik yapıldı.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların bakanlık talepleri dışında gerçekleştirdiği psikolojik danışmanlık hizmeti kategorisi; krize yönelik (3) çalışmalar ve danışmaya teşvik (2) çalışmaları kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar görüşmelerde 3 kez krize yönelik çalışma yaptıklarını ifade etmişlerdir. K3 görüşünü “Yani işte bu durumdan etkilenen özellikle “öğretmenim işte mesela sürekli ellerimi yıkama gereği hissediyorum ya da işte sürekli kolonya gibi.” bu virüs takıntısı olan öğrenciler oldu mesela o konularda da devam ettirdik yani bu sorun çözülene kadar.” şeklinde belirtmiştir. Araştırmada 2 kez danışmaya teşvik çalışması yapıldığı ifade edilmiştir. E5 görüşünü “Öğrencimin bir sorunu varsa bir sıkıntısı varsa bu sadece psikolojik değil yani normal hayatıyla ilgili yani karar alamadığı bir sorun olabilir, mesleki hayatıyla ilgili bir sorun olabilir veya işin içinden çıkamadığı bir çözüm arayışı içine girebilir. Bununla ilgili bir video attım ben. Bu videoda Teams üzerinden görüntülü konuşabileceğimizi, normal danışma ortamındaki gibi bu çalışmayı yürütebileceğimizi

söyledim." şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların bakanlık talepleri dışında gerçekleştirdiği çevre ve veli ile ilişkiler hizmeti kategorisi; ekonomik destek çalışmaları (3) ve hizmet almayı kolaylaştırıcı (1) kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar görüşmelerde 3 kez ekonomik destek çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. E7 görüşünü *"Bazı öğretmenlerimizin hani etrafında tanındıkları oluyor, işte ya bir durumu iyi olan yardım sever insanlar oluyor... Biz işte hani öğretmenlerimizle bir fon gibi bir şey oluşturduk okulda. Hani bir yerden destek olmazsa biz öğretmenler olarak destekte bulunuyoruz falan. Öğrencilere hani harçlık gibi ya da bazı öğretmenlerimize daha büyük biraz daha meblağlar verilmiş. Demiş ki, "canlı derse hani uzaktan eğitime katılmayan öğrencilere hani bir cihaz desteği yapabilir miyiz?"*. Böyle bir durum olduğunda da hani böyle bir cihaz ya da işte cihazın ücreti geldiğinde yani bir cihaz alıp gönderme durumumuz... Eğer direkt hani Millî Eğitim'den ya da herhangi başka bir kurumdan cihaz ya da başka bir destek olursa yönlendirmek için ki isim istediler mesela yer yer ben bunlarla iletişim kurdum ailelerle. Hani hangisinin ihtiyacı var yok listeledim, yolladım listeyi." biçiminde belirtmiştir. Araştırmada bir defa hizmet almayı kolaylaştırıcı çalışma yapıldığı ifade edilmiştir. E2 *"İlimize gelen, dışarıdan gelen etkinlikleri de duyuyoruz yani diyelim ki falanca öğretmenlere yönelik, velilere yönelik ya da öğrencilere yönelik etkinlik oluyor. Bilgilendirme çalışmaları, seminerler oluyor. Bunları da tekrar bilgilendirme olarak öğrencilerimize, velilerimize gene sınıf öğretmenleri aracılığıyla çünkü sınıf öğretmenlerimizin kendi öğrencileri ile WhatsApp grupları da var. Yani bizden daha hızlı ulaştırıyorlar. O şekilde etkileşim yapmaya çalışıyoruz."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Katılımcıların bakanlık talepleri dışında gerçekleştirdiği mesleğe yönelik hizmet kategorisi; gelişim çalışmaları (2) ve zaman-mekân esnekliği (1) kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar 2 kez gelişim çalışmaları yaptıklarını ifade etmişlerdir. E1 görüşünü *"Biz önce hastalığı kendimiz öğrenmeye çalıştık. Yani nedir, ne değildir? Ne yapmak gerekiyor? Daha sonra da öğrencilere aktarmaya çalıştık."* biçiminde belirtmiştir. Katılımcılardan biri bir defalık zaman-mekân esnekliği sağladıklarını belirtmiştir. E6 görüşünü *"Yani ben salgın dolayısıyla her gün okuluma bulunmaya çalıştım. Yani bazı rehber öğretmen arkadaşlar haftada bir gün ya da iki gün gelirken ben okulumuzun durumu müsait, biraz dışarıda olması dolayısıyla. Bir de 9. sınıflar özellikle kayıtlar... Okul açıldığında bir yer kazandılar ama gelemiyorlar. Dolayısıyla bazen böyle bireysel ziyaretler de çok oluyordu. Yurdumuzun olması dolayısıyla çevre ilçelerden öğrenciler de geliyor. Okulların açıldığı ilk hafta yurdu da açmak zorunda kaldık haliyle. Bu aşamada ben hep okuluma bulunmaya çalıştım. Yani her konuda... Yani bizlerin sınırlar belli olmadığı için biz kendi sınırlarımızı, kendimiz çizmeye çalışarak her konuda destek vermeye çalıştık."* şeklinde ifade etmiştir.

Psikolojik danışmanların bakanlık talepleri dışında gerçekleştirdiği bireyi tanıma hizmeti kategorisi; ölçek uygulama (1) kodundan oluşmaktadır. Katılımcılar bir defa ölçek uyguladığına değinmişlerdir. K5 görüşünü *"Öğrenci bilgi formu güncellendi. Birinci sınıf velilerine yönelik ebeveyn değerlendirme ölçeği uygulandı."* biçiminde belirtmiştir.



Katılımcıların bakanlık talepleri dışında gerçekleştirdiği program geliştirme-hazırlama-uygulama hizmeti kategorisi; kaynaştırma öğrencileri için ders programı hazırlama (1) kodundan oluşmaktadır. Araştırmada bir kez kaynaştırma öğrencileri için ders programı hazırlandığını ifade edilmiştir. E7 görüşünü “Yazılarda mesela rehber öğretmen yazısı, ibaresi geçmiyor, resmi yazıda. Tabi ki konsültasyon yapabiliriz ama bize bir görev düşmemiş. Ama şöyle bir durum var; diyor ki, “Öğretmen, aile ile konuşur.” ancak mesela bir öğrencinin en az 10 tane dersi var. 10 öğretmenin her bir veli ile dediğim gibi 30 tane öğrenci, her birinin 10’ar tane öğretmenle, her bir dersi ayrı ayrı programlayıp takip etmesi çok mümkün değil. Bu şekilde bu süreci yönetmek mümkün değil. O yüzden biz de şöyle bir şey yaptık. Hani öğretmenlerimizden programları alıp kazanımları alıp biz birleştirdik, aile ile de iletişimi tek parça da biz kurduk.” biçiminde vurgulamıştır.

Araştırmanın üçüncü problemi doğrultusunda “Covid-19 sürecinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin uygulanmasında sorunlarla karşılaştınız mı? Karşılaştıysanız bu sorunlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Covid-19 Sürecinde Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerinin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Bilgi Toplama ve Yayma	İlgi	8
	Teknoloji	4
	Teknoloji Bilgisi	3
	Resmi Bilgi/Sistem	3
	İletişim	2
	Bilinçsiz Teknoloji Kullanımı	1
	<b>Toplam</b>	<b>21</b>
Mesleğe Yönelik	Olumsuz Bakış Açısı	5
	Rehberlik Saati	5
	Ölçme ve İzleme	3
	Ekonomik	1
	Zaman-Mekân Esnekliği	1
	<b>Toplam</b>	<b>15</b>
Müşavirlik	İdareyle İş Birliği Geliştirme ve Ortak Anlayış Oluşturma	7
	Velilerle İş Birliği Geliştirme ve Ortak Anlayış Oluşturma	4
	Öğretmenlerle İş Birliği Geliştirme ve Ortak Anlayış	3
	<b>Toplam</b>	<b>14</b>
Psikolojik Danışma	Güven Ortamı	7
	Görüşme İmkânı	4
	Danışma Talebi	1
	<b>Toplam</b>	<b>12</b>
İlişki	Sözel Olmayan İfadeler	8
	Okul Dışı Görevlendirmeler	1
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>
Program Geliştirme Hazırlama-Uygulama	Uygulama	4
	Resmi Bilgi/Sistem	3
	<b>Toplam</b>	<b>7</b>
Oryantasyon	Yeni Gelen Öğrencinin Uyumu	2
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>
Bireyi Tanıma	Yöneltme-Yerleştirme	1
	<b>Toplam</b>	<b>1</b>

Tablo 4 incelendiğinde psikolojik danışmanların süreçte rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini uygularken karşılaştıkları sorunlar bilgi toplama ve yayma (21), mesleğe yönelik (15), müşavirlik (14), psikolojik danışma (12), ilişki (9), program geliştirme-hazırlama-uygulama (7), oryantasyon (2) ve bireyi tanıma (1) ile ilişkili sorunlar olarak 8 kategoride ele alınmıştır. Katılımcıların süreçte rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini uygularken karşılaştıkları sorunlar bilgi toplama ve yayma ile ilişkili ve mesleğe yönelik sorunlarda ağırlık gösterdiği belirlenmiştir.

Psikolojik danışmanların karşılaştığı bilgi toplama ve yayma hizmeti ile ilişki sorunlar kategorisi; ilgi (8), teknoloji (4), teknoloji bilgisi (3), resmi bilgi/sistem (3), iletişim (2) ve bilinçsiz teknoloji kullanımı (1) kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar 8 kez ilgi ile ilişkili sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. K1 görüşünü *“Hani uzaktan eğitim çok güzel işliyor gibi belki gözüküyordur dışarıdan ama mesela ben EBA’ya hazırladığım bir formu atıyorum ya da çocuklara bir çalışma gönderiyorum. EBA’dan ve mesela diğer gün EBA’ya girdiğimde işte son 7 gün içerisinde aktif hiçbir öğrenciniz bulunmamaktadır ibaresini alıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar 4 kez teknolojiye ilişkin sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. E8 *“Öğrenci çevre köyden geliyor, internet yok, başlatalım deseler altyapı yok.”* ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılar 3 kez teknoloji bilgisi ile ilişkili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. E8; *“İşin içine teknoloji giriyor. Ya biz bile bazen... Mesela Zoom’un çeşitli ayarları var, benim kızım var canlı derse giren o benden daha iyi biliyor. Şimdi ben çok küçükken babama sorardım, bu modern matematik ben anlamıyorum derdi. Şimdi yavaş yavaş ben de o şeye geldiğimi düşünüyorum.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Psikolojik danışmanlar 3 kez resmi bilgi/sistem sorunları yaşadığını ifade etmişlerdir. E7 görüşünü *“Sistemle alakalı şöyle bir sıkıntıdan bahsedebilirim. Resmi olarak cidden süreç çok değişti. Beni şöyle etkiledi. Mesela meslek liseleri açılacak dendi. Cuma günü saat üç buçukta bu dendi; “Pazartesileri meslek liseleri açılacak.” ve biz... Beni veliler aradı; “Hocam okul açılacakmış.”, “Dur!” dedim ya “Ne ara?”. Önce haberlerde duyuruluyor, resmi yazı daha sonra geliyor. İster istemez bir haber duyurulduğunda insanların aklında daha fazla soru oluşuyor. Bunun için diyorlar ki, tabii ki, biz okula danışalım ya da rehber öğretmene soralım ancak şöyle bir durum var; haberlerde söylenenden daha fazlasını bilmemiz için bize resmi yazı gelmesi gerekiyor. Ve bizde bu durumda çok büyük mahcubiyette var yani, ister istemez. Çünkü ben böyle duydum haberde diyor. Ben de o kadar biliyorum, diyorum. E sen öğretmensin, daha fazla bilmen gerek. Doğru.”* ifadesiyle vurgulamıştır. Katılımcılar 2 defa iletişim sorunu yaşadıklarını ifade etmişlerdir. E7 görüşünü *“Biz veli ile iletişim kuramasak bile öğrenciyi okulda gördüğümüz için öğrenciye aktarıyorduk. O veliye aktarıyordu, aktarmıyordu ya da direkt öğrenci ile işlemi hallediyorduk. Şimdi ulaşmamız gerekiyor. Mesela velilerin telefon numaraları sistemde mesela, ta ilkokulda e-okula girilmiş numaralar var. Evet, ama veli numarasını değiştirmiş, bir şey olmuş, güncellenmemiş. Bizim hiçbir iletişim kanalımız yok.”* şeklinde belirtmiştir. Araştırmada bir defa bilinçsiz teknoloji kullanımıyla ilişkili sorun yaşandığı belirtilmiştir. K6 görüşünü *“Ama internet üzerinden, Zoom üzerinden yaptığımız zaman tabii ki bazen kopmalar oluyor.”*

*Çocuklar Zoom içerisindeki beyaz tahtayı kullanma, işte kendilerine şekil yapma, alttan chat var mesela, chatle yazışma gibi şeyleri daha iyi öğrenmişler ve onları yapıyorlar sürekli.” biçiminde belirtmiştir.*

Katılımcıların karşılaştığı mesleğe yönelik sorunlar kategorisi; olumsuz bakış açısı (5), rehberlik saati (5), ölçme ve izleme (3), ekonomik (1) ve zaman-mekân esnekliği (1) kodlarından oluşmaktadır. 5 kez olumsuz bakış açısıyla ilişkili sorun yaşandığına değinilmiştir. K3 görüşünü *“Şimdi öğretmenler canlı derslere giriyorlar, biliyorsunuz ki. Üzerlerinden şöyle bir yük kalkıyor hani; onlar hep derslerine giriyorlar, hani sınıf defterlerini hafta da bir gün de olsa dolduruyorlar ama bu sefer şöyle oldu; rehber öğretmenler ne yapacak? E derse giremiyor. Çoğu zaman atayamıyoruz canlı dersi. Çünkü öğretmenler zaten zar zor kendileri giriyorlar. Bu sefer bazı kesimlerde şöyle bir şey oldu; e onlar da o zaman oturacak mı?”* ifadesiyle vurgulamıştır. Araştırmada katılımcılar 5 kez rehberlik saatinin olmamasıyla ilişkili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. K5 görüşünü *“İlkokullarda rehberlik saatinin olmaması sebebiyle velinin gereken önemi vermemesine dolayısıyla öğrencinin de gereken önemi vermemesine neden oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar 3 kez ölçme ve izleme ile ilişkili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. E4 görüşünü; *“Yaptığımız, verdiğimiz dokümanların, şeylerin öğrenciye ne kadar, işte, farkındalık oluşturduğunu göremedik. Belki de yapamadık, ölçemedik yani. O noktada bir zorluğumuz oldu.”* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmada bir defa ekonomik sorun yaşandığına değinilmiştir. E7 görüşünü *“Hani normalde kendimiz ders üzerinden, biliyorsunuz, ücret almıyoruz ama mesela bir dönem dendi ki hani siz okulda bulunduğunuz süre için para alıyorsunuz ama okulda değilsiniz. O yüzden bu süreçte ücret, şey, ek ders vermeyeceğiz dendi. O ay ek derslerimiz yatmadı. Yani eksik yattı. Daha sonra dediler ki, biz tabi daha şeyle uğraşıyorduk, RİBA’ları biliyorsunuz, RİBA’larla uğraşıyorduk, uzaktan yaptığımız işlemler de esnek çalışma saatine uygun çalışma diye geçecek. Bir sonraki ay geri geldi geldi o ücretlerimiz, geri yatırıldı.”* ifadeleriyle belirtmiştir. Katılımcılardan biri bir defalık zaman-mekân esnekliği ile ilişkili sorun yaşadığını ifade etmiştir. E7 görüşünü *“Bütün bilgi kaynağı olarak ben iletişim kurdum. Bu çok yoğundu. Açıkçası söyleyeyim ben okulda gittiğim süreden daha yoğun çalıştım o sırada. Çünkü insanlar istediği vakitte arıyor, bir mesai bir engel yok. Gün içinde insanların aklına bir şey geliyor soruyorlar. Evet, ama bu mesela elli kişinin aklına geliyor, elli kişi soruyor.”* şeklinde belirtmiştir.

Katılımcıların karşılaştığı müşavirlik hizmeti ile ilişkili sorunlar kategorisi; idareyle (7), velilerle (4) ve öğretmenlerle iş birliği geliştirme ve ortak anlayış oluşturma (3) kodlarından oluşmaktadır. 7 kez idareyle iş birliği geliştirme ve ortak anlayış oluşturma noktasında sorun yaşanıldığına değinilmiştir. E5 görüşünü *“Zorlandığımız nokta idari anlamda yani idarenin bizim motivasyonumuzu düşürdüğünü fark ettim. Özellikle benim çokça motivasyonumu düşürdüğü zamanlar oldu bu süreçte. Onun için çıraklık eğitim merkezinde gelecek teori öğretilecek, öğretmen dersine girecek, idare idari anlamda işlerini yapacak. Senin burada ne işin var gibi bir bakış açısı var yani. “Sen burada ne yapıyorsun, siz neden varsınız?” gibi bir durum var yani.”* şeklinde vurgulamıştır. Katılımcılar 4 kez velilerle iş birliği

geliştirme ve ortak anlayış oluşturma noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. E1 görüşünü *“Velisi ilgili olmayınca bu çocuğa yansıyor. Çocuk ilgili olsa bile... Hani çocuk ilgiliyse okula gelince kendisini verebilir ama velisinin ilgili olmasına gerek yok. Ama şu durumda 7/24 çocuk evin içinde yani öğrenci evin içerisinde, annesi-babası eğitimle çok ilgili değilse “Dersim var.” dese bile “Kalk şu işi yap, kalk bu işi yap.” diyebiliyor, maalesef. Yani bu ciddi bir sorun.”* şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar 3 kez öğretmenlerle iş birliği geliştirme ve ortak anlayış oluşturma noktasında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. K6 görüşünü *“Yaptığımız etkinliklerde bazen bir sınıftan örneğin 30 öğrencisi var, 25 öğrenci katılırken başka bir öğretmenin sınıfından ise 5 kişinin katılması arasındaki uçurumu nasıl açıklayabiliriz? Bu öğretmenin rehberliğe, rehber öğretmenin yaptığı etkinliğe önem vermemesinden kaynaklı.”* şeklinde ifade etmiştir. Psikolojik danışmanların karşılaştığı psikolojik danışma hizmetine yönelik sorunlar kategorisi; güven ortamı (7), görüşme imkânı (4) ve danışma talebi (1) kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar 7 kez güven ortamının olmayışı ile ilgili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. E2 görüşünü *“Şöyle biz de gizlilik ve gönüllülük en temel iki şart olduğu için, hadi gönüllülüğü aştık diyelim ama gizlilik konusunda. Açık konuşalım, şimdi ben kendimden düşünüyüm, bir öğrenciyle, sağlıklı bir bireyim ama psikolojik danışmaya, danışmana ihtiyacım var veya sağlıksızım doktora gittim, e şimdi internet ortamında ne kadar kendimi açabilirim? Ne kadar güvenebilirim? ... Mesela tacize uğramış bir kişi, onu ne kadar anlatabilir, internet ortamında. Ya dinleniyorsam? Ya tacizci tarafından dinleniyorsam?”* biçiminde belirtmiştir. Katılımcılar 4 kez görüşme imkânının kısıtlılığından kaynaklı sorun yaşandığını ifade etmiştir. K4 *“Düzenli olarak yürütülen bireysel çalışmalarımız, pardon, bireysel danışmalarımız vardı. Dolayısıyla bu bireysel danışmaları yeter düzeyde artık yapamıyoruz.”* ifadesiyle görüşünü vurgulamıştır. Katılımcılardan biri bir defalık danışma talebinin olmamasıyla ilişkili sorun yaşandığını ifade etmiştir. E5 görüşünü *“Ama hani şimdiye kadar bana böyle bir talep de gelmedi. Hani ben bu tarz bir çalışma atsam da öğrencimizden bir talep gelmedi... Ben bu videoyu attım ama yani defalarca video attım... Ben buradayım dedim. Bakın tamam okul kapalı olabilir işte, siz uzakta olabilirsiniz... Ama dedim buradan buluşabiliriz... Başka yerde aramanıza gerek yok diye defalarca video attım. Ama şimdiye kadar bir talep olmayınca dedim herhalde bizim öğrencinin bir sorunu yok.”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların karşılaştığı ilişki sorunları kategorisi; sözel olmayan ifadeler (8) ve okul dışı görevlendirmeler (1) kodlarından oluşmaktadır. 8 kez sözel olmayan ifadelerin yetersizliğinden kaynaklı sorun yaşandığına değinilmiştir. E6 görüşünü *“Branş öğretmeni dersine girer işte çocuğun bilişsel yönüne hitap eder, beden eğitimi psikomotor ama biz çocuğun duyuşsal... Yani karşılıklı olmamız lazım. Göz, mimik, yüzlerini, gözlerindeki o ifadeleri görmemiz lazım... Sanal ortam biraz daha şey böyle perde arkasında bir dizi-film seyrediyormuşum gibi ya da herhangi bir şey izliyormuşum gibi geliyor. Etkileşimli olmayınca bizde fazla verimli olmuyor bu yüzden.”* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmada bir defa okul dışı görevlendirmeler sebebiyle ilişki sorun yaşandığı belirtilmiştir. E7 görüşünü *“Ben daha fazla*

görevliydim, fiyasyonda, ek olarak, eğitimden ayrı olarak. O yüzden öğrenci okula geldiğinde de öğrenci ile tam iletişim kuramadım ben.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların karşılaştığı program geliştirme-hazırlama-uygulama hizmeti ile ilişkili sorunlar kategorisi; uygulama (4) ve resmi bilgi/sistem (3) kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar 4 kez programı uygulamaya dair sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. E7 “Biz devam edecek gibi program hazırladık. Ama uygulanmasında tabii ki de sıkıntı yaşıyoruz.” ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Araştırmada 3 kez programın resmi bilgi/sistem ile ilişkili kısmında sorun yaşandığına değinilmiştir. K3 görüşünü “Biz yıllık planlar hazırlıyoruz, yıllık planlarda RAM bizden şunu istiyor; hani belli bazı çerçeveler veriyor. Mesele; diyor ki, velilere ait işte önleyici veya işte koruyucu bazı tarzlarda bilgilendirme yapmanız gerekiyor, diyor. Ama mesela bu sene özellikle çok zorlandık biz, rehberlik planı hazırlarken. Şimdi bizden o kadar güzel bir plan istiyor ki ama şöyle bir şey var; ben velilere nasıl ulaşacağım? Ulaşmam. Özellikle şu dönemde! Ben şimdi velilerle bir plan koymazsam başka türlü bir şey yapmazsam, bu sefer şey yap diyor RAM bana, eksikler buluyor. Eksikler bulunca şimdi ben zaten formalite icabı yine onları... Ben yine yazıyorum, bu sefer onaylıyor. Ama bu sefer de bizim içimize sinmiyor. Çünkü ben biliyorum ki ben o etkinliği yapamayacağım. ... Bu sene görüyoruz ki bir tanesini yapsak bir tanesi eksik kalıyor. Çünkü benim öğretmenlere ulaşmam gerekiyor. Seminer yazmışım oraya ama ben öğretmenlerle seminer yapamam, toplayamam yani çünkü birinin dersi oluyor mesela bakın sizle bile bu şekilde görüşmek zorunda kalıyoruz. Birini toplasam biri gelmiyor.” ifadeleriyle vurgulamıştır.

Katılımcıların karşılaştığı oryantasyon hizmeti ile ilişkili sorunlar kategorisi; yeni gelen öğrencinin uyumu (2) kodundan oluşmaktadır. Katılımcılar 2 kez yeni gelen öğrencinin uyum sağlanmasıyla ilişkili sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. E1 görüşünü “Biz bunu yaptık ama dediğim gibi okula gelmeden... Okula, öğrenciyi uyum sağlama çalışması çok verimli oluyor mu? Açıkçası olmuyor çünkü çocuk evde. Hiç gelmediği bir okula uyum sağlamaya çalıştırıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir.

Psikolojik danışmanların karşılaştığı bireyi tanıma hizmeti ile ilişkili sorunlar kategorisi; yöneltme-yerleştirme (1) kodundan oluşmaktadır. Araştırmada bir defa yöneltme-yerleştirmeye ilişkin sorun yaşandığına değinilmiştir. E7 görüşünü “Otomatik olarak kaydoluyor. Gelip onaylamasa bile, o öğrenci liseye kaydolmuş oluyor. Bu yüzden de pandemi de var, okullar da açık değil. Çoğu veli gelmedi bile çünkü gelmesine gerek yoktu resmi olarak. Bu öğrenciler gelmedi, veliler gelmedi, e biz bunlara, onlara meslek tanıtımı yapıp meslek seçtireceğiz. Seçtirdik. Bu çok zor oldu. Çünkü öğrenciyi tanımıyorsunuz. Öğrenci sizi tanımıyor ve iletişimi nasıl kuracağız?” şeklinde belirtmiştir.

Araştırmanın dördüncü problemi doğrultusunda “Covid-19 sürecinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde karşılaşılan sorunlar sizce nasıl çözülebilir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen veriler Tablo 5’da sunulmuştur.

**Tablo 5.** Covid-19 Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar İçin Çözüm Önerileri

<i>Kategoriler</i>	<i>Kodlar</i>	<i>f</i>
Bilgi Toplama ve Yayma	Veli Eğitimi	4
	Öğretmen Eğitimi	2
	Yüz Yüze Görüşme Ortamı Oluşturma	2
	Resmi Bilgi/Sistem	2
	İletişim Ağı Oluşturma	1
	Teknoloji	1
	Yönetici Eğitimi	1
	<b>Toplam</b>	<b>13</b>
Mesleğe Yönelik	Rehberlik Saati	4
	Gelişim Çalışmaları	2
	Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetlerine Verilen Önemin Artırılması	1
	Yetkinlik	1
	Güncellenme ve Gençleşme	1
	<b>Toplam</b>	<b>9</b>
Müşavirlik	Velilerle İşbirliği Geliştirme ve Ortak Anlayış Oluşturma	2
	Öğretmenlerle İşbirliği Geliştirme ve Ortak Anlayış Oluşturma	1
	İdareyle İşbirliği Geliştirme ve Ortak Anlayış Oluşturma	1
	<b>Toplam</b>	<b>4</b>
Etkinlik	İlişki Güçlendirme ve İlgi Çekme	1
	Ölçme ve İzleme	1
	<b>Toplam</b>	<b>2</b>
Program Geliştirme	Resmi Bilgi/Sistem	1
Hazırlama-Uygulama	Toplam	1

Tablo 5 incelendiğinde psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlara yönelik sundukları çözüm önerileri bilgi toplama ve yayma (13), mesleğe yönelik (9), müşavirlik (4), etkinlik (2) ve program geliştirme-hazırlama-uygulama (1) hizmetlerine yönelik çözüm önerileri olarak 5 kategoride ele alınmıştır. Katılımcıların süreçteki sorunlara sundukları çözüm önerileri bilgi toplama ve yayma hizmeti ile ilişkili ve mesleğe yönelik çözüm önerilerinde ağırlık gösterdiği belirlenmiştir.

Katılımcıların sunduğu bilgi toplama ve yayma hizmet ile ilişkili çözüm önerileri kategorisi; veli eğitimi (4), öğretmen eğitimi (2), yüz yüze görüşme ortamı oluşturma (2), resmi bilgi/sistem (2), iletişim ağı oluşturma (1), teknoloji (1) ve yönetici eğitimi (1) kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar 4 kez veli eğitimi çözüm önerisinde bulunmuşlardır. K1 görüşünü “Çözüm önerisi olarak kesinlikle aile eğitimleri, kesinlikle bilincin artırılması, belki bu bakış açısını değiştirecek bizlere de güzel bir çalışma alanı sunacaktır diye düşünüyorum.” ifadesiyle belirtmiştir. Araştırmada 2 kez öğretmen eğitimi çözüm önerisinde bulunulmuştur. E5 görüşünü “Zamanla oturacağını düşünüyorum yeni yönetmeliğin ama bakanlığın da çağdaş eğitim sistemini tam olarak aşağıya anlatması gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar toplam 2 kez yüz yüze görüşme ortamı oluşturma çözüm önerisi sunmuşlardır. E4 görüşünü “Yani çözüm belki de daha çok hani yüz yüze görüşmenin imkânının belki darlığından belki telefonla direkt arayıp görüşme olabilir ya da veliler işte okula çağırma şeklinde belki de mesafeye şeye dikkat ederek...” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar toplam 2 kez resmi bilgiye ve sisteme ilişkin çözüm önerisi

sunmuşlardır. E7 görüşünü “Eğer bu Millî Eğitim ile alakalıysa, biz öğretmenlerin üstüne bir sorumluluk yüklenecekse, en azından bir gün önce bize bir yazı gelirse, hani halka duyurma kısmını belki bir gün ertelerlerse bizim için daha kolay olurdu... Hızlı iletişimin olduğu bir mecra olursa bir proje mesela. Bizim MEBBİS’e girdiğimiz zaman kullanabildiğimiz birçok kanal var mesela projemiz varsa oraya bir yere girebiliyoruz. Farklı bölmeler var onları kullanabiliyoruz. Öyle bir bölme olabilir. Bir yazı geldiğinde bir şey geldiğinde bunlarla alakalı bir endişemiz varsa hani direkt şey gibi E-Devlet’teki gibi. CİMER’e söylemek gibi... Hani bir soru sorabileceğimiz bir yer olur. Ha ne olur? Bir yazı geldiğinde bizle alakalı, bir şey varsa bunu, bunu sorabilmeliyiz hızlıca.” ifadesiyle vurgulamıştır. Katılımcılar bir kez iletişim ağı oluşturmaya yönelik çözüm önerisinde bulunmuştur. E5 görüşünü “Bu süreçte iletişim kanalları çok önemliydi işte WhatsApp gibi, Instagram gibi. Ben şu talepte bulunmuştum. Daha öncesinde bulduk aslında biz. Birçok okulun Instagram hesabı var dedik. Bizim de Instagram hesabımız olsa olmaz mı dedik. ... Yani mesela ayda bir veya iki haftada bir bilgilendirici seminer tarzında orada öğrencilerimizle belli konularda bir araya gelebilirdik, canlı yayın vasıtasıyla misal.” şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan biri bir defalık teknolojiye ilişkin öneride bulunmuştur. E1 görüşünü “Gerçi hani çok da bizim çözebileceğimiz bir şey değil. Bu sosyoekonomik durumla ilgili ama. Her öğrencinin interneti yok, her öğrencinin akıllı telefonu tableti yok. Maalesef, yok yani. 7/24 ulaşamıyoruz.” şeklinde ifade etmiştir. Araştırmada bir kez yönetici eğitimi çözüm önerisinde bulunulmuştur. E5 görüşünü “Ha zamanla, zamanla oturacağını düşünüyorum yeni yönetmeliğin ama bakanlığın da çağdaş eğitim sistemini tam olarak aşıya anlatması gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların sunduğu mesleğe yönelik çözüm önerileri kategorisi; rehberlik saati (4), gelişim çalışmaları (2), rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine verilen önemin artırılması (1), yetkinlik (1) ve güncellenme ve gençleşme (1) kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar 4 kez rehberlik saatinin eklenmesine yönelik çözüm önerisinde bulunmuşlardır. K4 görüşünü “İlkokullarda rehberlik saatinin olmaması nedeniyle uzaktan eğitim sürecine katılmak için bizlerin ekstra çaba sarf etmesi gerekiyor. Yalnız bu, veli ve öğrenci katılımına çok fayda sağlamıyor, maalesef. Veli, bu çabamızı önemsemiyor. Bu nedenle, ilkokullara da rehberlik saatinin eklenmesinin faydalı olacağı görüşündeyim.” şeklinde ifade etmiştir. Katılımcılar 2 kez gelişim çalışmalarına yönelik çözüm önerisinde bulunmuşlardır. E7 görüşünü “Millî Eğitim açıkçası direkt bizim MEBBİS’imizden kullanabileceğimiz bir eğitim arşivi, bizimle paylaşabilir çünkü eğer insanlar az ya da çok, bir ya da ikisi, öğretmenler kendilerini geliştirmek isterse bir işe yarar eğitim materyallerine ulaşabilir. E-kütüphane var galiba mesela ama bunları daha bazı eğitimler için daha spesifik, daha bilgi kaynağı videolar ve kitapları, kaynakları bizimle paylaşabilir. Böyle bir, ekstra, dediğim gibi yeni bir site oluşturulmasına gerek yok. MEBBİS’e koyabilir. MEBBİS portalı görürseniz birçok yere geçiş, şey açılıyor işte, ara-ana kanal açılıyor. Orada bir yer var eğitimlerle alakalı ama bakıyorsunuz eğitim var mı yok mu diye görüyorsunuz. Millî Eğitim’de bu şekilde bir eğitim arşivini bize paylaşabilir.” ifadeleriyle belirtmiştir. Katılımcılar bir kez rehberlik ve psikolojik danışma hizmetine verilen önemin artırılmasına ilişkin

çözüm önerisinde bulunmuştur. E5 görüşünü *“Bir kere, biz bakanlık bünyesinde çok önemsenmeliyiz. Yani bakanlık bünyesinde bu alanı, öğrenci kişilik hizmetlerini ayrı bir önem verildiği hissettirilmeli.”* şeklinde ifade etmiştir. Araştırmada bir kez çözüm önerisi olarak yetkinlik vurgulanmıştır. E3 görüşünü *“Yani zaten, danışmanına güvenecek yani unvanına ve belgeseline istinaden danışan, etiketine, statüsüne istinaden artık değil mi?”* şeklinde belirtmiştir. Katılımcılardan bir kez güncellenme ve gençleşme çözüm önerisinde bulunmuşlardır. E5 görüşünü *“Yaşları 55 ve üstü öğretmenlerimizin artık tasfiye edilmesi gerektiğini düşünüyorum ben yani. Yani artık ben evet miladımı doldurdum kendimi de güncelleyemiyorum ha güncelleyene lafım yok.”* şeklinde ifade etmiştir.

Psikolojik danışmanların sunduğu müşavirlik hizmetine yönelik çözüm önerileri kategorisi; velilerle (2), öğretmenlerle (1) ve idareyle iş birliği geliştirme ve ortak anlayış oluşturma (1) kodlarından oluşmaktadır. K2 görüşünü *“Burada hem veliyle hem de işte okuldaki öğretmenle, okul idaresiyle birlikte çalışmak, birlikte adım atmak ve öğrencilerin herhangi bir sıkıntısı olduğunda velinin bunu öğretmenlere iletmesi, öğretmenlerimizle paylaşması ve bu süreçte bu üçlü-dörtlü iletişim çerçevesinde çalışmak çok önemli. Çünkü bu sorunu biliniz de rehberlik servisine gelmediği zaman ya da işte öğretmenlerin desteği olmadığı zaman çözülemiyor. Bunun için burada en önemlisi bence iş birliği, yani müşavirlik çalışmaları çok çok önemli.”* şeklinde ifade ederek tüm kodlara değinmiştir.

Psikolojik danışmanların sunduğu etkinliğe yönelik çözüm önerileri kategorisi; ilişki güçlendirme ve ilgi çekme (1) ve ölçme ve izleme (1) kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılar bir kez ilişki güçlendirme ve ilgi çekmeye yönelik çözüm önerisi sunmuşlardır. K6 görüşünü *“Etkinliklerini değiştirerek belki olabilir. Yani yine hikâye anlatma olayları, canlandırmalara daha çok ağırlık vererek olabilir. Daha sonra bunun karşılığında da çocuklar anlamış mı anlamamış mı şeklinde konuyu olayı geri dönüt olarak resim yaptırma, şiir yazdırma, hikâye yazdırma tarzında şeyler de geri dönüt olarak istiyorum. Bu daha iyi oluyor tabii ki, çocuklar anlayıp anlamadıklarını hangi konularda sorunlu olduklarını görmek anlamında geri dönüt önemli.”* şeklinde sunmuştur.

Psikolojik danışmanların sunduğu program geliştirme-hazırlama-uygulama hizmetine yönelik çözüm önerileri kategorisi; resmi bilgi/sistem (1) kodundan oluşmaktadır. K3 görüşünü *“Bu da şeyin biraz, en azından bu seneye dair, bu seneye özgü çerçeve planın ölçütlerinde bence seyreltmeye gidilebilirdi. Çünkü onlar da biliyorlardı, çocuklara veya velilere ulaşamayacağımızı, öğretmenlere...”* şeklinde belirtmiştir.

### Tartışma

Bu araştırma ile Covid-19'un rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine etkisinin, bu süreci tecrübe eden psikolojik danışmanların görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bölümde görüşmelerden elde edilen bulgular alanyazındaki çalışmalarla ilişkilendirilerek tartışılmıştır.

Birinci alt problem doğrultusunda psikolojik danışmanların bu süreç içerisinde Millî Eğitim



Bakanlığı talepleri doğrultusunda gerçekleştirdiği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri 8 kategoride ele alınmıştır. Gerçekleştirilen hizmetlerin bilgi toplama ve yayma ile program geliştirme-hazırlama-uygulama hizmetlerinde ağırlık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada psikolojik danışmanların salgına ve psikolojiye yönelik bilgi toplama ve yayma hizmetleri sunduğu belirlenmiştir. Okul müdürlerinin pandemi sonrası sürece ilişkin görüşlerinin incelendiği (Keleş vd., 2020) bir araştırmada katılımcı okulların tamamında öğrencilere, yarısından fazlasında velilere ve bir okulda öğretmenlere psikososyal destek verildiği belirlenmiştir. Paralel biçimde Özer (2020) tarafından yapılan araştırmada Millî Eğitim Bakanlığının ebeveynler ve öğrencilerin duygusal sağlığını korumak adına psikososyal bilgilendirme rehberleri hazırlayarak halkla paylaştığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Sarı ve Sarı (2020) tarafından Covid-19'da kriz yönetimine ilişkin yapılan araştırmada salgın hastalık döneminde psikolojik sağlamlığın korunması amacıyla psikososyal rehberlerin hazırlandığı, çevrim içi etkinliklerin yapıldığı belirtilmiştir. Bu kapsamda psikolojik danışmanların, Millî Eğitim Bakanlığı talepleri doğrultusunda paydaşların salgında psikolojik dayanaklıklarını korumalarına yönelik ihtiyaç duyabilecekleri her tür bilgiyi onların yararlanmasına sunmak için çalışmalar yaptıkları ortaya konmuştur.

İkinci alt problem doğrultusunda psikolojik danışmanların bu süreç içerisinde bakanlık taleplerine bağlı olmaksızın gerçekleştirdiği rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri 8 kategoride ele alınmıştır. Gerçekleştirilen hizmetlerin bilgi toplama ve yayma ile müşavirlik hizmetlerinde ağırlık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada bilgi toplama ve yayma hizmetleri içerisinde psikolojik danışmanların eğitsel çalışmalar, sunduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde Keleş vd.'nin (2020) yaptığı araştırmada sınıf öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerinin beraber çalışarak özdenetimi olmayan ve öğrenmeye istekli olmayan öğrencileri motive etmeye çalıştıkları, öğrencilere ve velilere sınava yönelik bilgilendirmeler yapıldığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada belirlenen bir başka bilgi toplama yayma hizmeti de salgına yönelik bilgilendirme çalışmalarıdır. Benzer şekilde Keleş vd.'nin (2020) yaptığı araştırmada rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenleriyle birlikte velilere "sürece ilişkin nasıl davranmaları gerektiği" konulu paylaşımlar yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bakıoğlu ve Çevik'in (2020) yaptığı araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin pandemi sonrası için planladığı çalışmalar arasında ulaşılan pandemiyi anlatma kodu, araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Araştırmada bulunan bir diğer bilgi toplama yayma hizmeti kişisel-sosyal çalışmalardır. Keleş vd.'nin (2020) araştırmasında ki rehber öğretmenlerin okul web sitesinden velilere "endişeli konuşmaları engelleme" konulu paylaşımlar yaptığı bulgusu bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Araştırmada gerçekleştirilen bir diğer bilgi toplama ve yayma hizmeti iletişim ağı oluşturma olarak belirlenmiştir. Paralel biçimde başka bir araştırmada okul müdürlerinin tamamının pandemi boyunca velileri ile olan iletişimi son derece önemseyerek özellikle telefonlar aracılığıyla

iletişim grupları kurdukları belirlenmiştir (Keleş vd., 2020). Araştırma bulguları dikkate alındığında psikolojik danışmanların, Millî Eğitim Bakanlığının taleplerine bağlı olmaksızın paydaşların süreçte gerek duyabilecekleri her tür bilgiyi onların yararlanmasına sunmak için çalışmalar yaptıkları ortaya konmuştur. Araştırmada, psikolojik danışmanların öğretmenlere ve velilere müşavirlik hizmeti kapsamında işbirliği geliştirme ve ortak anlayış oluşturma adına çalışma yaptıkları belirlenmiştir. Benzer biçimde Keleş vd.'nin (2020) yaptığı araştırmada katılımcı müdürler rehberlik öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin beraber çalışarak öğrencileri WhatsApp yoluyla motive etmeye çalıştıklarını; rehber öğretmenlerin, sınıf öğretmenleri aracılığıyla velilere salgın sürecine ve sınava yönelik paylaşımda bulunduğunu ifade etmişlerdir. Bu kapsamda psikolojik danışmanların birden çok paydaşın öğrencinin eğitimi ve iyilik hali için ortak anlayış oluşturmaya yönelik çalışmalarda buldukları belirlenmiştir.

Üçüncü alt problem doğrultusunda psikolojik danışmanların bu süreç içerisinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini uygularken karşılaştıkları sorunlar 8 kategoride ele alınmıştır. Katılımcıların süreçte karşılaştıkları sorunlar bilgi toplama ve yayma ile ilişkili ve mesleğe yönelik sorunlarda ağırlık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada psikolojik danışmanların bilgi toplama ve yayma hizmeti ile ilişkili yaşadığı sorunlardan biri ilgidir. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri ile yaptığı araştırmada öğrencilerin derslere katılımlarının düşüklüğü bulgusu, araştırma bulgusuyla paraleldir. Benzer biçimde Keleş vd.'nin (2020) yaptığı araştırmada katılımcıların tamamına yakını öğrenci motivasyonunun süreç içinde önemli bir sorun olarak karşısına çıktığını ifade etmişlerdir. Yapılan bir başka araştırmada ulaşılabilen velilerin genel olarak ilgili oldukları ifade edilmiştir (Haşiloğlu vd., 2020). Bu ifade araştırma bulgusuyla ters düşmektedir. Araştırmada bilgi toplama yayma hizmeti ile ilişkili yaşanan bir diğer sorun teknoloji olarak bulunmuştur. Görgülü-Arı ve Hayır-Kanat'ın (2020) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının yeterli teknolojik imkânı olmayan bireylerin uzaktan eğitim sürecinde zorluk yaşayacağı görüşü araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Benzer biçimde Külekçi-Akyavuz ve Çakın'ın (2020) yaptığı araştırmada okul yöneticilerinin teknik yetersizlik ile ilişkili sorun yaşadığı belirlenmiştir. Yapılan bir başka araştırmada öğretmenlerin, öğrencilerin internete/bilgisayara erişememesini sorun olarak gördükleri belirlenmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Keleş vd.'nin (2020) yaptığı araştırmada okul müdürleri öğrencilerin internet erişimlerinin sorun olarak karşısına çıktığını belirtmişlerdir. Haşiloğlu vd.'nin (2020) yaptığı araştırmada öğretmenlerin teknolojik eksikliklerden dolayı öğrencilerine ulaşamadıkları ifade edilmiştir. Aynı araştırmada öğretmenler Eğitim Bilişim Ağı (EBA) uygulamasını kullanmama sebebi olarak öğrencilerin yaşadığı bölgede internet sıkıntısı yaşamalarını ve bu nedenle EBA'ya girememelerini göstermişlerdir. Araştırmada katılımcıların bilgi toplama ve yayma hizmetiyle ilişkili yaşadığı diğer bir sorun teknoloji bilgisidir. Sayan'ın (2020) öğretim

elemanları ile yaptığı çalışmaya göre katılımcıların çoğunluğunun teknolojik destek ve kullanılan yazılım konusunda sıkıntılarını dile getirdikleri bu nedenle teknik desteğe ihtiyaç duydukları bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer biçimde Külekçi-Akyavuz ve Çakın'ın (2020) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin bilgi eksikliği ile ilişkili sorun yaşadığı belirlenmiştir. Yapılan bir başka çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin programları bilmemesini sorun olarak gördükleri belirlenmiştir (Bakioğlu ve Çevik, 2020). Araştırmada psikolojik danışmanların bilgi toplama ve yayma hizmeti ile ilişkili yaşadığı bir başka sorun resmi bilgi/sistem ile ilişkilidir. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) fen bilimleri öğretmenleri ile yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin süreci bilmemelerinden oluşan belirsizlik, öğretmenlerden normal bir süreçteki gibi başarı beklentilerinin yüksek olması, Millî Eğitim yetkililerinin baskı yapması, süreci bilmemeleri bulguları araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Araştırmada bilgi toplama yayma hizmeti ile ilişkili yaşanan sorunlardan biri de iletişimdir. Benzer şekilde Haşiloğlu vd.'nin (2020) yaptığı çalışmada öğretmenler velilerin geneline ve bütün öğrencilerine ulaşamadıklarını ifade etmişlerdir. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin öğrenciye ulaşamama sorununu ortaya koydukları görülmüştür. Araştırmada bilgi toplama yayma hizmeti ile ilişkili son sorun ise bilinçsiz teknoloji kullanımudur. Bakioğlu ve Çevik'in (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin canlı dersleri sabote etmeleri sorun yaşadıklarını ifade etmeleri araştırma bulgusunu destekler niteliktedir. Araştırma bulguları dikkate alındığında psikolojik danışmanların, paydaşların gerek duyabileceği bilgileri onlarla paylaşırken sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada müşavirlik hizmetiyle ilişkili olarak idareyle, velilerle ve öğretmenlerle işbirliği geliştirme ve ortak anlayış oluşturmada sorun yaşandığı belirlenmiştir. Külekçi-Akyavuz ve Çakın'ın (2020) yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin öğretmen ilgisizliğini sorun olarak ifade etmeleri, araştırmanın öğretmenlerle müşavirlik sorunu olduğunu destekler niteliktedir. Ancak aynı çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenlerin motivasyon ve aidiyet duygularını artırıcı çalışma yaptıkları ifadeleri idareyle müşavirlik sorunu yaşandığı bulgusunun aksi niteliktedir. Aynı zamanda Keleş vd.'nin (2020) yaptığı çalışmada, teknolojik yeterliği yüksek müdürlerin teknolojik sorunları anında çözmeye çalıştıkları bulgusu, birçok katılımcı müdürün ekip ruhunu yaratabilmek, öğretmenlerin görüş ve önerilerini almak, verimli uygulamalarını paylaşmak stratejilerini kullandıkları bulgusu, idareyle müşavirlikte sorun olduğu bulgusunun tersi niteliktedir. Aynı çalışmada rehber öğretmenleri sınıf öğretmenleri aracılığıyla velilere paylaşımda buldukları bulgusu öğretmenlerle müşavirlikte sorun olduğu bulgusunun aksi yöndedir. Haşiloğlu vd.'nin (2020) yaptığı çalışmada ulaşılabilen velilerin genel olarak ilgili oldukları bulgusu ise velilerle müşavirlikte sorun olduğu bulgusunun aksini göstermektedir. Bu farklılıkların sebepleri farklı meslek grupları ve farklı paydaşlarla çalışılması olabilir. Bu araştırma kapsamında bulgular dikkate alındığında psikolojik danışmanların paydaşlarla

ortak ve yeterli bir anlayışın gelişmesinde sorun yaşadıkları görülmüştür. Araştırmada psikolojik danışma hizmetiyle ilişkili güven ortamı sorun olarak belirlenmiştir. Benzer şekilde Yüksel-Şahin'in (2021) psikolojik danışmanlarla yaptığı araştırmada katılımcıların yaklaşık yarısı danışanların gizlilikle ilgili sorun yaşayabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca aynı araştırmada psikolojik danışmanlar yüz yüze psikolojik danışma yapmanın gizliliği sağlamada, ortamı düzenlemede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Sayan'ın (2020) öğretim elemanları ile yaptığı araştırmada ise katılımcıların çoğunluğunun ortamlarında kameranın var olmasından kaynaklı rahatsız olmadığı bulgusu araştırma bulgusunun aksi yönündedir. Bu farklılığın temel sebebi öğretim elemanların ders içerikleri ile psikolojik danışmanların danışma içeriklerinin bilişsel ve duyuşsal yönden farklı olması olabilir. Bu araştırma kapsamındaki bulgular doğrultusunda psikolojik danışmanların öğrenci ile özel bir psikolojik yardım ilişkisi kurmada sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Araştırmada sözel olmayan ifadelerle erişmenin zorluğundan kaynaklı ilişki sorunu yaşandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Paralel biçimde Yüksel-Şahin'in (2021) yaptığı araştırmada psikolojik danışmanlar, yüz yüze psikolojik danışma yapmanın daha etkili olduğunu, danışanın jest ve mimiklerine dikkati kolaylaştırıcı olduğunu, terapötik ilişkinin daha hızlı sağlandığını, odaklanmayı artırdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde yapılan bir başka araştırmada öğretmen, öğrenci ve veliler tarafından eğitimi olumsuz etkileyen sorun olarak etkileşimin olmadığı ifade edilmiş, uzaktan eğitimin soyut bir ortam olmasından ve yüz yüze eğitimdeki gibi güçlü bir eğitimin olmadığından bahsedilmiştir (Başaran vd., 2020). Bozkurt'un (2020a) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı metafor çalışmasında ortaya çıkan etkileşim kategorisi dahilindeki öğrencinin etkileşimi içselleştiremediği ve etkileşimin soyut düzeyde kaldığını ifade eden yapaylık teması da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Aynı araştırmada iletişim kategorisi altındaki, öğrencinin uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimde sağlayabildiği anıdalık ve duyuşsal yakınlığın azalmasının, kesintiye uğramasının sebebi olarak gördüğünü ifade eden anıdalık ve duyuşsal yakınlık teması da araştırma bulgusuyla paralel yöndedir. Araştırma bulguları dikkate alındığında psikolojik danışmanların, öğrenci hakkında en önemli ipuçlarını psikolojik danışmana sağlayacak olan sözsüz ifadelerle erişmede sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Dördüncü alt problem doğrultusunda psikolojik danışmanların karşılaştıkları sorunlara yönelik sundukları çözüm önerileri 5 kategoride ele alınmıştır. Çözüm önerilerinin bilgi toplama ve yayma hizmeti ile ilişkili ve mesleğe yönelik çözüm önerilerinde ağırlık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada psikolojik danışmanların bilgi toplama ve yayma hizmeti içinde teknoloji ile ilişkili önerisi olduğu belirlenmiştir. Sarı ve Sarı'nın (2020) yaptığı araştırmada bu öneriye paralel olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın EBA portalına öğrencilerin erişimini desteklemek için GSM operatörleri ile işbirliği içinde öğrenciler 8 GB'a kadar ücretsiz internet erişimi sağlandığı ifade edilmiştir. Araştırmada katılımcı psikolojik danışmanların mesleğe rehberlik ders saati eklenmesi önerisinde

buldukları görülmüştür. Çaykuş ve Mutlu-Çaykuş'un (2020) araştırmasındaki pandemi sürecinde çocuklarının duygularını paylaşabileceği zamanların oluşturulması, etkinlikler aracılığıyla çocukların süreci normalleştirmelerine, benzer duyguların, düşüncelerin akranlarında da olduğunu görmelerine imkân sağlayacak paylaşımların yapılması gerektiği ifadeleri araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Araştırmada psikolojik danışmanlar müşavirlik hizmeti ile ilişkili olarak veliler, öğretmenler ve idareyle işbirliği geliştirme ve ortak anlayış oluşturma önerisinde bulunmuşlardır. Çaykuş ve Mutlu-Çaykuş'un (2020) yaptığı araştırmada süreçte çevrimiçi platformlarda çocukları gözlemleyebilen, aileleriyle etkileşimleri sırasında çocuklar hakkında bilgi sağlayabilen öğretmenlerin çocukları bütüncül biçimde değerlendirebilmeleri, gerekli gördüğünde ruh sağlığı çalışanına yönlendirmeleri ifadeleri bu bulguyu destekler niteliktedir. Aynı araştırmadaki ders ve ders dışı etkinlikler aracılığıyla ortaya çıkan tepkilerin türü, yoğunluğu, sıklığı ile ilgili olarak öğretmenler aileyle işbirliği yaparak, gizliliği koruyarak öğrencinin psikolojik dayanıklılığının güçlenmesine destek olacak şekilde paylaşımlar yapabilirler şeklindeki öneri araştırma bulgusuyla paralel yöndedir. Araştırmada katılımcılar ilişki, ilgi ile ölçme, izleme problemlerine yönelik çözüm önerisi olarak etkinlik çeşitlendirmeyi ve değiştirmeyi sunmuştur. Çaykuş ve Mutlu-Çaykuş'un (2020) araştırmasında yer alan sürecin uzun vadede olumsuz yansımalarının azaltılması için öğrencilerin duygularını paylaşmalarına olanak imkân tanyacak şekilde hem derslerde hem de ders dışında etkinlikler düzenlenebilir ve sosyal-duygusal gelişimleri göz önünde bulundurularak süreçte ortaya çıkan tepkilerin dışavurumunun sağlanması için yaş grubuna göre resim yapma, şiir yazma, hikâye tamamlama gibi aktiviteler yapılabilir şeklindeki ifadeler araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir. Benzer şekilde yapılan bir başka araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin pandemi sonrası yapmayı planladığı çalışmalar arasında öğretim yönetimini değiştirmek bulunmaktadır (Bakioğlu ve Çevik, 2020).

### **Sonuç ve Öneriler**

Sonuç olarak Covid-19 sürecinde psikolojik danışmanların hem Millî Eğitim Bakanlığı talepleri doğrultusunda hem de kendi inisiyatiflerinde rehberlik ve psikolojik danışma hizmet alanlarının tamamında çalışmalar yaptıkları görülmüştür. Bu çalışmaları yaparken engellerle, sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Karşılaştıkları ya da karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm önerisi getirdikleri, bunların bazılarını kendileri gerçekleştirebilecekken bazılarında üst kurumlardan ve diğer paydaşlardan yardım gerektiği belirlenmiştir. Araştırma sonuçları kapsamında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Tüm öğrenci, veli ve öğretmenlere belirli platformlarda kullanılmak üzere ücretsiz, sınırsız internet temin edilebilir.
2. İnternet altyapısının olmadığı ya da yetersiz olduğu bölgelerde altyapı güçlendirme

- çalışmaları yapılabilir.
3. Bilinçli internet kullanımını sağlamak için paydaşlarla farklı platformlarda bilgilendirici içerikler paylaşılabilir.
  4. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin öneminin anlaşılması ve bu hizmetlere katkı sağlanması için veli, yönetici, öğretmen eğitimleri sağlanabilir.
  5. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin aksamaması ve daha iyi yürütülebilmesi için hizmet içi eğitimlerin sayısı artırılıp içeriği genişletilebilir.
  6. Rehberlik ve psikolojik danışma servislerinde çalışan personellerin mesleki yetkinlik ve yeterliklerinin artırılmasına yönelik hizmet içi çalışmalar yürütülebilir.
  7. Psikolojik danışmanların paydaşlara ayırdığı vaktin artırılması ve özellikle önleyici hizmetlerin daha seri uygulanabilmesi için mevcut psikolojik danışman sayısı artırılabilir.
  8. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı çevrim içi platformlarda bireysel/grupla danışma ve rehberlik için sekme eklenebilir. Sekmenin dijital ve etik güvenliğini sağlamaya yönelik çalışmalar yapılabilir.
  9. İhtiyacı olan veli, öğrenci ya da öğretmenin gerektiğinde yüz yüze danışma alması sağlanarak krize müdahale hizmetlerinin gücü artırılabilir.
  10. Mezun olmuş ve halen eğitim gören tüm psikolojik danışmanların çevrim içi psikolojik danışma konusunda bilinçlendirilmesi sağlanabilir.
  11. Konu ile ilgili farklı yöntemler ve çalışma gruplarıyla da araştırmalar yürütülebilir.

#### Kaynaklar

- Adıgüzel, O. C. (2019). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akat, M. & Karataş, K. (2020). Psychological effects of covid-19 pandemic on society and its reflections on education. *Turkish Studies*, 15(4), 1-13. doi: [10.7827/TurkishStudies.44336](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44336)
- Akoğlu, G. & Karaaslan, B. (2020). Covid-19 ve izolasyon sürecinin çocuklar üzerindeki olası psikososyal etkileri. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 99-103. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1196425> sayfasından erişilmiştir.
- Aslan, R. (2020). Tarihten günümüze epidemiler ve pandemiler. *Göller Bölgesi Aylık Ekonomi Dergisi, Ayrıntı*, 8(85), 36-45. <https://dergiayrinti.com/index.php/ayr/article/view/1353/2382> sayfasından erişilmiştir.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. doi: [10.7827/TurkishStudies.43502](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502)
- Baltacı, Ö., Akbulut, Ö. F. & Zafer, R. (2020). *Covid-19 pandemisinde problemli internet kullanımı: Bir nitel araştırma*. 7. International Eurasian Educational Research Congress'de sunulmuş sanal bildiri,

- Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1910852> sayfasından erişilmiştir.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. & Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1152012> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, A. (2020a). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik eğitim ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. doi: [10.29065/usakead.777652](https://doi.org/10.29065/usakead.777652)
- Bozkurt, A. (2020b). 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. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- 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. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1179832> sayfasından erişilmiştir.
- Cardenas, M. C., Bustos, S. S. & Chakraborty, R. (2020). A ‘parallel pandemic’: The psychosocial burden of Covid-19 in children and adolescents. *Acta Paediatrica*, 109(11), 2187-2188. doi: [10.1111/apa.15536](https://doi.org/10.1111/apa.15536)
- Çakın, M. & Külekçi-Akyavuz, E. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(2), 165-186. doi: [10.24289/ijsser.747901](https://doi.org/10.24289/ijsser.747901)
- Çakır, Y. (2020). Covid-19 sürecinin çözüm odaklı terapi açısından incelenmesi. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 15-22. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1219891> sayfasından erişilmiştir.
- Çaykuş, E. & Mutlu-Çaykuş, T. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde çocukların psikolojik dayanıklılığını güçlendirme yolları: Ailelere, öğretmenlere ve ruh sağlığı uzmanlarına öneri. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*(COVID-19 Özel Sayısı 2), 95-113. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1128102> sayfasından erişilmiştir.

- Düzgün, S. & Sulak, S. (2020). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 619-633. doi: [10.37669/milliegitim.787874](https://doi.org/10.37669/milliegitim.787874)
- Eren, E. (2020). Yeni tip koronavirüs’ün Türk eğitim politikaları uygulamalarına etkisi: milli eğitim bakanlığının ve yükseköğretim kurulunun yeni düzenlemeleri. *Yükseköğretim Dergisi*, 10(2), 153-162. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1276113> sayfasından erişilmiştir.
- Görgülü-Arı, A. & Hayır-Kanat, M. (2020). Covid-19 (Koronavirüs) üzerine öğretmen adaylarının görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi(Salgın Hastalıklar Özel Sayısı)*, 459-492. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1210688> sayfasından erişilmiştir.
- Haşiloğlu, M., Durak, S. & Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239. doi: [10.47714/uebt.811306](https://doi.org/10.47714/uebt.811306)
- Karatepe, F., Küçükgençay, N. & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(53), 1262-1274. doi: [10.26450/jshsr.1868](https://doi.org/10.26450/jshsr.1868)
- Kaysi, F. (2020). Covid-19 salgını sürecinde Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitimin değerlendirilmesi. 5th International Scientific Research Congress’te (IBAD-2020) sunulmuş bildiri, İstanbul Üniversitesi, İstanbul. [https://scholar.google.com.tr/citations?view\\_op=view\\_citation&hl=tr&user=iGSAPbgAAAAJ&citation\\_for\\_view=iGSAPbgAAAAJ:ZHo1McVdvXMC](https://scholar.google.com.tr/citations?view_op=view_citation&hl=tr&user=iGSAPbgAAAAJ&citation_for_view=iGSAPbgAAAAJ:ZHo1McVdvXMC) sayfasından erişilmiştir.
- Keleş, H., Atay, D. & Karanfil, F. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye’de ve Dünyada Eğitim*, 155-174. doi: [10.37669/milliegitim.787255](https://doi.org/10.37669/milliegitim.787255)
- Keskin, M. & Özer-Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1196338> sayfasından erişilmiştir.
- Kırmızıgül, H. (2020). Covid-19 salgını ve beraberinde getirdiği eğitim süreci. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi(Covid-19 Özel Sayısı 2)*, 283-289. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1128111> sayfasından erişilmiştir.
- Külekcü-Akyavuz, E. & Çakın, M. (2020). Covid-19 salgınının eğitime etkisi konusunda okul yöneticilerinin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 723-737. doi: [10.7827/TurkishStudies.44140](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44140)



- MEB. (2020a). Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri bülteni e-özel yayında. <http://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ve-rehberlik-hizmetleri-bulteni-e-ozel-yayinda/icerik/1351> sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020b). e-Özel özel eğitim ve rehberlik (Sayı: 1). [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_05/18020440\\_E\\_Bulten\\_2020\\_01\\_b.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_05/18020440_E_Bulten_2020_01_b.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020c). e-Özel özel eğitim ve rehberlik (Sayı: 2). [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_07/20144710\\_E\\_Bulten\\_SayY\\_2.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/20144710_E_Bulten_SayY_2.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020d). e-Özel özel eğitim ve rehberlik (Sayı: 3). [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_10/14153547\\_SayY\\_3.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_10/14153547_SayY_3.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020e). e-Özel özel eğitim ve rehberlik (Sayı: 4). [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_01/12142552\\_e\\_BuYlten\\_SayY\\_4\\_9\\_Ocakb.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_01/12142552_e_BuYlten_SayY_4_9_Ocakb.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2020f). Bakanlığımız Rehberlik hizmetlerinden yararlanan öğrenci ve veli sayısı 16 milyonu aştı. <https://orgm.meb.gov.tr/www/bakanligimiz-rehberlik-hizmetlerinden-yararlanan-ogrenci-ve-veli-sayisi-16-milyonu-asti/icerik/1366> sayfasından erişilmiştir.
- MEB Öğretim Programları Daire Başkanlığı. (2020). *Salgın (Covid-19) Sonrası Okula Uyum Kılavuz ve Etkinlikler*. [http://ttkb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2021\\_03/10113300\\_okula\\_uyum.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_03/10113300_okula_uyum.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Nazlı, S. (2016). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, M. (2020). Türkiye'de Covid-19 salgını sürecinde milli eğitim bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1124-1129. doi: [10.24106/kefdergi.722280](https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280)
- Poyrazlı, Ş. & Can, A. (2020). Çevrim içi psikolojik danışma: Etik kuralları, covid-19 süreci, öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 3(1), 59-83. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1176711> sayfasından erişilmiştir.
- Sarı, E. & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: Covid-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 3(2), 49-63. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1208010> sayfasından erişilmiştir.
- Sayan, H. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 11(42), 100-122. doi: [10.5824/ajite.2020.03.004.x](https://doi.org/10.5824/ajite.2020.03.004.x)
- Shah, K., Mann, S., Singh, R., Bangar, R. & Kulkarni, R. (2020). Impact of covid-19 on the mental health of children and adolescents. *Cureus*, 12(8), e10051. doi: [10.7759/cureus.10051](https://doi.org/10.7759/cureus.10051)
- Sönmez, V. & Alacapınar, F. (2019). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yazıcı-Çelebi, G. (2020). Covid 19 salgınına ilişkin tepkilerin psikolojik sağlık açısından incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(8), 471-483. doi: [10.21733/ibad.737406](https://doi.org/10.21733/ibad.737406)

Yüksel-Şahin, F. (2021). Psikolojik danışmanların covid-19'a, yüz yüze ve çevrimiçi psikolojik danışma yapmaya, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim almaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*(9), 496-522. doi: [10.21733/ibad.799721](https://doi.org/10.21733/ibad.799721)

### Extended Summary

With this research, it is aimed to examine the effect of Covid-19 on guidance and psychological counseling services according to the perceptions of psychological counselors. In this context, answers to the following questions were sought in the study;

1. What are the guidance and psychological counseling services carried out in line with the demands of the Ministry of National Education from psychological counselors during the Covid-19 process?
2. What are the guidance and psychological counseling services provided by psychological counselors in the Covid-19 process, regardless of the ministry's demands?
3. What are the problems experienced in the implementation of guidance and psychological counseling services during the Covid-19 process?
4. What are the solution suggestions of psychological counselors regarding the problems experienced in guidance and psychological counseling services during the Covid-19 process?

When the relevant literature is scanned regarding Covid-19 pandemic process and education, there are studies in which the views of different samples are analyzed with content analysis, descriptive analysis, metaphor analysis, and using scale. In addition, there are also studies in which the process is analyzed by using the document review method regarding the educational reflections. There are also studies on psychology and psychological counseling during the Covid-19 process. However, there are no studies on guidance and psychological counseling services and counselor opinions. Therefore, this research needs to be done.

The research was designed as qualitative research. Phenomenology, which is one of the qualitative research types, was preferred.

Maximum variation sampling method, one of the purposive sampling types, was used in the selection of the study group. Fifteen psychological counselors working under the Ministry of National Education participated in the research.

An interview form prepared by the researcher was used to collect the data. While preparing the interview form questions, the researcher had a preliminary interview with a psychological counselor around her. After the questions were prepared, the opinions of 3 experts, one of whom was

a lecturer and two research assistants, were consulted. In order to measure the intelligibility of the questions, a pilot interview was conducted with a psychological counselor from the researcher's environment. After the participants were determined, an informed consent form was sent to the participants via e-mail by the researcher. All interviews were recorded. After the interviews were done, the data were transformed into a form and sent to the participants via e-mail in order to confirm their views.

Content analysis was preferred in the analysis of the data. Considering the answers given in the interviews, categories and codes were determined.

While preparing the interview form questions, the researcher had a preliminary interview with a psychological counselor. As a result of the preliminary interviews, questions were prepared. After the questions were prepared, the opinions of 3 experts, one of whom was a lecturer and two research assistants, were consulted. The interviews were recorded, and the researcher took notes during the interviews. Then, in line with the records and notes taken, forms containing participant opinions were created. These forms were sent to the participants, and feedback was received from the participants about whether the information belonged to them and whether it reflected what they wanted to express.

In line with the first problem of the research; guidance and psychological counseling services provided by the interviewed psychological counselors in line with the demands of the Ministry of National Education during this process, information gathering and dissemination, program development-preparation-implementation, getting to know the individual, relations with the environment and parents, orientation, counseling, psychological counseling and orientation-placement services were classified in 8 categories.

In line with the second problem of the research; guidance and psychological counseling services provided by the interviewed psychological counselors in this process, regardless of the ministry's demands, are divided into 8 categories as information gathering and dissemination, counseling, psychological counseling, relations with the environment and parents, professional, individual recognition and program development-preparation-implementation services taken.

In line with the third problem of the research; the problems encountered by the interviewed psychological counselors while applying guidance and psychological counseling services during this process were discussed in 8 categories as information gathering and dissemination, vocational, consultancy, psychological counseling, relationship, program development-preparation-implementation, orientation and problems related to getting to know the individual.

In line with the fourth problem of the research; the solution suggestions offered by the interviewed psychological counselors regarding the problems they encountered were discussed in 5

categories as information gathering and dissemination, vocational, consultancy, activity and program development-preparation-implementation services.

According to the findings of the first sub-problem and the data obtained as a result of scanning the relevant literature, psychological counselors, it has been revealed that in line with the demands of the Ministry of National Education, the stakeholders are working to provide all kinds of information they may need to protect their psychological resilience during the epidemic.

Within the scope of the findings of the second sub-problem and the results obtained from the literature, it has been determined that psychological counselors are working on creating a common understanding for the education and well-being of the student from more than one stakeholder.

Considering the research findings of the third sub-problem and the findings in the related literature, it was determined that the counselors had problems in accessing the nonverbal expressions that would provide the counselor with the most important clues about the student.

When the findings of the fourth sub-problem are matched with the findings of the related literature, there is a parallelism between the literature and the research results in terms of solution suggestions.

As a result, it has been observed that during the Covid-19 process, psychological counselors work in all areas of guidance and psychological counseling both in line with the demands of the Ministry of National Education and on their own initiative. It was determined that they encountered obstacles and problems while doing these studies. It has been determined that they have offered solutions to the problems they have encountered or may encounter, and some of them can be realized by themselves, while others require help from higher institutions and other stakeholders.

In this context, the following recommendations have been developed:

1. Free, unlimited internet is available for all students, parents, and teachers to be used on certain platforms.
2. In order to understand the importance of guidance and psychological counseling services and to contribute to these services, training for parents, administrators, and teachers can be provided.
3. The number of in-service training can be increased, and their content can be expanded so that guidance and psychological counseling services are not disrupted and can be carried out better.
4. The number of available counselors can be increased in order to increase the time that psychological counselors allocate to the stakeholders and to implement preventive services more rapidly.

5. A tab can be added for individual/group consultation and guidance on online platforms affiliated with the Ministry of National Education. Studies can be carried out to ensure the digital and ethical security of the tab.
6. It can be ensured that all psychological counselors who have graduated and are currently studying can be made aware of online counseling.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Araştırmaya her iki yazar da aynı oranda katkı sağlamıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ve kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 13.10.2021 tarih ve E-77082166-604.01.02-190833 sayılı onayı ile yürütülmüştür.


## Ortaokul Öğrencilerinin Sınav ve Matematik Kaygısının İncelenmesi\*

### Analysis of Secondary School Students' Exam and Mathematics Anxiety

Hasan Ekin, Kamile Şanlı Kula

#### Yazar Bilgileri

**Hasan Ekin**   
Öğretmen, Kaman Melikşah  
Ortaokulu,  
[hsnekin40@gmail.com](mailto:hsnekin40@gmail.com)

**Kamile Şanlı Kula**   
Prof. Dr., Kırşehir Ahi Evran  
Üniversitesi, Fen Edebiyat  
Fakültesi,  
[sanli2004@hotmail.com](mailto:sanli2004@hotmail.com)

#### ÖZ

Bu araştırmada, Kırşehir/Merkez ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin sınav ve matematik kaygısı cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne babanın birlikte yaşama durumu, algılanan aile ortalama aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, okulundan memnun olma durumu, ders çalışmak için özel odanın olma durumu, matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanma durumu, matematikte kendini hissettiği seviye, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığı, özel ders alma durumu, günlük ders çalışma saati, algılanan anne baba tutumu değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla veri toplama aracı olarak "Sınav Kaygısı Envanteri" ve "Matematik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma Kırşehir/Merkez ortaokullarında öğrenim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir. Ortaokul öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Özel ders alma durumuna göre sınav kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet ve matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanma durumuna göre matematik kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur.

#### Makale Bilgileri

##### Anahtar Kelimeler

Kaygı  
Sınav Kaygısı  
Matematik Kaygısı  
Ortaokul

##### Keywords

Anxiety  
Exam Anxiety  
Maths Anxiety  
Secondary School

##### Makale Geçmişi

Geliş: 08.12.2021  
Düzeltilme: 28.02.2022  
Kabul: 03.03.2022

#### ABSTRACT

In this research, it is aimed to investigate students' exam anxiety and math anxiety who study at central secondary schools of Kırşehir in terms of some variables such as, gender, class, number of siblings, living together status of parents, perceived average monthly income level of family, educational status of parents, mother's work status, the status of gladness of school, owning a private study room, computer programs for learning maths, level of self-perception in maths, people who help the student for lessons, taking private courses, daily study time, and perceived parental attitudes. For this purpose, "Exam Anxiety Inventory" and "Math Anxiety Scale" were used as data collection tools. The research is carried out with the students who study at central secondary schools of Kırşehir. It is detected that there is a statistically significant difference among exam anxiety and maths anxiety averages according to some variables. However, no statistically significant difference has been found among exam anxiety levels according to taking private courses. Furthermore, no statistically significant difference has been found in terms of gender and using computer programs for learning math.

\*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiş, ayrıca 22-25 Şubat 2021 tarihlerinde düzenlenen ISSRIS' 21'de sözel bildiri olarak sunulmuştur.

#### Makale Türü

Araştırma

#### Önerilen Atıf

Ekin, H. & Şanlı-Kula, K. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sınav ve matematik kaygısının incelenmesi. *TEBD*, 20(1), 199-229. <https://doi.org/10.37217/tebd.1033776>

## Giriş

Yaşamın başlangıcından yaşamın sonuna kadar bir öğrenme süreci gerçekleşir. Öğrenme, bireyin hayatını devam ettirebilmesi ve devam eden hayattan keyif alması için gerekli bilgi ve becerileri kazanma sürecidir. Öğrenilenlerin hepsi bireyin potansiyelini oluşturur ve bunun bir amaç için kullanılması da performansı ortaya çıkarır. Kişinin performansının en üst seviyeye ulaşması, kişinin o konudaki potansiyelinin tamamını kullanabildiği durumdur. Fakat gerçek potansiyelin performansa dönüşmesi zaman zaman zorlaşır. Bunun önemli nedenlerinden biri kaygıdır. Kaygı, bazı dönemlerde yaşanan evrensel bir duygu ve deneyimdir. İnsanların başarısız olmasına neden olan bu durum karşısında gelecekte kötü bir olay olacaktı gibi korku ve endişe duyarlar. İnsanın normal yaşantısında davranışlarını fazlasıyla etkileyebilen ve tedirgin edebilen bu duygu, okul ortamında da sık sık kendini göstermektedir (Cüceloğlu, 2000). Kaygıyı tanımlamak düşünüldüğü kadar kolay değildir ve kaygı içerisinde gelecek endişesi, üzüntü, korku, olabilecek tahmin edememe, beklentileri karşılayamama gibi birçok unsuru içerir (Arslan, Dilmaç ve Hamarta, 2009). Düşük endişe ve korkudan panik düzeyine varan değişik oranlarda kaygı durumu yaşanabilir. Kaygı, kişiden kişiye ve içinde olunan yaş seviyesine göre davranışsal değişiklikler gösterebilir. Kaygı yükseldikçe insan bedeni bazı belirtiler gösterir. Bu belirtiler ruhsal alandan bedensel alana doğru sıralanabilir. Ürkme, berrak düşünememe, kendini rahatsız hissetme, şaşkınlık, kalp çarpıntısı, baş dönmesi, terleme ya da üşüme, bulantı, halsizlik, çarpıntı, nefes almada zorluk, titreme, kas gerginliği, mide ağrısı, iştahsızlık ve baş ağrısı görülen belirtilerendir (Çivitci, 2006).

Genellikle kötü bir şey olacaktı düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusuna kaygı denir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2019). Eğitimle ilgili çalışmalarda araştırılan konulardan biri de kaygıdır. Sınav zamanları okullarda kaygının en fazla yaşandığı zamanlardır. Spielberg'e göre sınav kaygısı bireyin sınav esnasında yaşadığı bilişsel, duygusal ve bedensel değişimler sebebiyle var olan kapasitesini açığa çıkaramamasıdır (Palti, 2012). Sınav kaygısı sadece yüksek kaygılı bireylerde görülmez, normal bireyler bile sınav kaygısı yaşayabilir. Sınav kaygısı yaşayanların çoğunda sinirlilik, kuruntu, gerginlik, eleştiriye kapalılık ve dikkat eksikliği görülebilir. Bu da, bireylerin sınav sırasında sınav sorularını okuyup anlama ve doğru yanıtı, konuşurken düşüncelerini toplama, doğru sözcükleri seçme ve kullanmada başarısız olmalarına neden olur (Eldemir, 2006).

Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamanın önemli araçlarından biri sınavlardır. Öğrencilerde kaygı oluşmasına sebep olan şey sınavlardır. Sınavda duyulan kaygı öğrencilerin sınav başarısına yön vermektedir. Kaygının özel durumuna sınav kaygısı denir. Sınav kaygısı, sınanma halinde gerçekleşmekte ve bireyin ortaya çıkarabileceği asıl başarısına engel olmaktadır (Spielberger, 1972). Bireyin bir ölçme değerlendirme sırasında kendini tehdit veya tehlike durumunda hissetmesine

ise sınav kaygısı denir (Öner, 1990). Dykeman'a (1994) göre ise bazı öğrencilerde problemin kaynağı sınav değil sınava hazırlanma durumudur. Kişilerin sınavı algılama şekilleri sınav kaygısının oluşmasında etkilidir. Bireyde, sınav ve değerlendirme durumları kendi başına heyecan oluşturmaz. Sınav kaygısının oluşmasındaki temel sebep sınavlara yüklenen manalar ve kişiliğin sınava tabi tutulmasıdır (Öner, 1990).

Sınavı etkileyen kaygı sınav kaygısı olarak isimlendirilirken matematik başarısına etki eden kaygı matematik kaygısı olarak isimlendirilir. Matematik kaygısından dolayı kişinin ne kadar etki altında kaldığının kesin olarak anlaşılamadığını ifade eden Reynolds (2003), öğretmenlerin matematik kaygısının ne olduğunu, öğrencilerin genelinin yüz hatlarından ve tepkilerinden çoğu zaman gözlemlediklerini ve öğrencilerin matematik kaygısı yaşadıklarını bildiklerini ifade etmiştir.

Matematik, bir bireyin en azından ilkokula başladığında karşılaştığı ve eğitim hayatının her alanında olan kimilerinin severek yapabildiği, kimilerininse yapamadıklarından dolayı sevmediği, kaygı hissettiği bilim dalıdır (Altun, 2000). Matematiğin karmaşık yapısı konusunda herkes kendi bakış açısına göre çeşitli açıklamalar getirmiştir. Kimilerine göre matematik toplum içerisindeki hayatı devam ettirmeye olanak sağlayan bilgileri kapsayan bir disiplin, kimileri için mantıklı muhakeme kurarak ve önyargısız gerçekleştirilen bir insan faaliyetidir. Kimilerine göre ise, matematikteki olağanüstü düzen ve estetik nedeniyle bir sanat eseridir. Farklı bir bakış açısına göre, bilim dalları için gerekli olan yararlanılması zorunlu olan bir bilim dalıdır (Davis ve Hersh, 2002; Kesici, 2015; Üldaş, 2005). Matematik günlük hayatta ve bu kadar geniş bir yelpazede olmasına rağmen birçok öğrenci matematikten kaçınmaktadır. Matematikten korkma ve kaçmanın önemli bir sebebi ise matematik kaygısı olarak görülmektedir. Matematik alanında yaşanan problemlerin başında öğrencilerin yaşadığı kaygı gelmektedir (Baloğlu, 2001).

Üldaş (2005) matematik kaygısını "akademik ya da günlük yaşamda matematikle uğraşmayı gerektiren durumlarda ortaya çıkan ve matematikten uzaklaşmaya sebep olan bir durum olarak" tanımlamıştır. Ayrıca insan beyninin işleyiş biçimi ile insanın matematiğe karşı düşüncelerindeki çeşitlilik, esneklik ve mükemmellik algısı arasında doğal bir uyum olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte matematik öğrenmenin beyin sağlıklı işleyişi ve gelişimi için önemli bir aktivite olduğunu belirtmiştir. Dede ve Dursun (2008) matematik kaygısını "sayılarla uğraşmamayı isteme ve matematiksel becerilerin kazanılmasına engel olan korku ve gerginlik duyguları" olarak tanımlamışlardır.

Bu araştırmanın temel problemi Kırşehir/Merkez ortaokullarında öğrenim gören öğrencilerin sınav ve matematik kaygısı düzeylerinin belirlenmesidir. Bu amaç altında sınav kaygısı ve matematik kaygısı düzeylerinin çeşitli değişkenler bakımından farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir.



"Kırşehir/Merkez ortaokullarında okuyan öğrencilerin sınav kaygısı ve matematik kaygısı düzeyleri nedir?" problem cümlesi altında, "Kırşehir/Merkez ortaokullarında okuyan öğrencilerin sınav ve matematik kaygısı cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne babanın birlikte yaşama durumu, algılanan aile ortalama aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, okulundan memnun olma durumu, ders çalışmak için özel odanın olma durumu, matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanma durumu, matematikte kendini hissettiği seviye, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığı, özel ders alma durumu, günlük ders çalışma saati, algılanan anne baba tutumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" alt problemleri incelenmiştir.

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Çalışmada araştırma yöntemi olarak nicel araştırma metodu kullanılmıştır. Nicel araştırma metodu kullanılmasının sebebi Kırşehir/Merkez ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerin sınav kaygısı ve matematik kaygısının cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne babanın birlikte yaşama durumu, algılanan aile ortalama aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, okulundan memnun olma durumu, ders çalışmak için özel odanın olma durumu, matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanma durumu, matematikte kendini hissettiği seviye, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığı, özel ders alma durumu, günlük ders çalışma saati, algılanan anne baba tutumu değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık olup olmadığının araştırılmasıdır. Bu çalışmada nicel araştırma metodlarından biri olan tarama araştırması uygulanmıştır. Tarama araştırması; çalışma konusu olan kişi, durum ve nesnelere hakkında bir sonuca varmak için evrendeki bütün elemanlar veya evrenden alınan bir örneklem üzerinde kendi şartlarına uygun olarak çalışılır (Karasar, 2014).

#### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmanın evrenini, 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Kırşehir/Merkez ortaokullarında öğrenim gören 11310 öğrencinin tamamı oluşturmaktadır. Bu çalışmada kota örnekleme kullanılmıştır. Kota örnekleme; evrenin özelliklerini gösterdiği kabul edilen değişkenler göz önüne alınarak, evreni temsil edeceği sayıya ulaşıncaya kadar birimlerin seçilmesiyle oluşturulan örnekleme yöntemidir (Kabakçı-Yurdakul, 2013). Bu çalışmada da 11310 öğrencinin 2106 tanesine ulaşılmıştır. Eksik veri içeren anketler analize alınmadan analizler matematik kaygısı için 2083, sınav kaygısı için 2088 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Spielberg (1980) tarafından geliştirilen, Türkçeye uyarlaması Öner (1990) tarafından

yapılmış "Sınav Kaygısı Envanteri" ve Bindak (2005) tarafından geliştirilmiş "Matematik Kaygı Ölçeği" kullanılmıştır.

#### ***Kişisel Bilgi Formu:***

Araştırma yapılacak olan öğrenci grubunun cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne babanın birlikte yaşama durumu, algılanan aile ortalama aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, anne çalışma durumu, okulundan memnun olma durumu, ders çalışmak için özel odanın olma durumu, matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanma durumu, matematikte kendini hissettiği seviye, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığı, özel ders alma durumu, günlük ders çalışma saati ve algılanan anne baba tutumundan oluşan bir formdur.

#### ***Sınav Kaygısı (Tutumu) Envanteri (SKE):***

Kişilerin kendilerini değerlendirmesine öncelik veren psikometrik ölçektir. Kişilerin sınav kaygısını ölçmek amacıyla oluşturulmuştur (Spilberger, 1980). Öner (1990) tarafından bu envanterin Türkçeye uyarlanması çalışması yapılmıştır. SKE dördümlük likert tipinde, yönergeyi de içeren 20 soruluk bir formdur (Öner, 1990). Bu çalışma kapsamında toplanan verilerin Cronbach alfa değerleri SKE-T'nin 0,91, SKE-K'un 0,81 ve SKE-D'nin 0,86 olarak bulunmuştur.

#### ***Matematik Kaygı Ölçeği:***

Öğrencilerin matematik kaygısını ölçmek için Bindak'ın (2005) geliştirdiği ölçek beş dereceli likert tipinde olup 10 maddeden oluşmaktadır. Bir madde (9. madde) kaygı için olumsuz diğer dokuz tanesi kaygı için olumlu maddelerdir. Matematik kaygısı puanı en yüksek 50, en düşük 10'dur. Puanın artması matematik kaygısının da arttığı anlamına gelmektedir. Bu çalışma kapsamında Cronbach alfa 0,89 olarak elde edilmiştir.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin toplanması aşamasından önce veri toplama araçlarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Fen Bilimleri Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul izni, veri toplama araçlarının öğrencilere uygulanabilmesi için ise Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden 17.05.2019 tarih ve 24512418-605.01-E.9723829 sayılı ile gerekli izinler alınmıştır. Uygulama için gerekli olan valilik oluru alındıktan sonra, belirlenen okulların yöneticileriyle görüşülerek gerekli tüm bilgiler verilip, öğrencilerin uygun saatlerinde sınıflarına gidilerek, gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, gönüllü öğrenciler ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Kırşehir/Merkez'deki resmi ve özel ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere "Kişisel Bilgi Formu", "Sınav Kaygısı Envanteri" ve "Matematik Kaygı Ölçeği" uygulanarak toplanmıştır. Sınav Kaygısı Envanteri ve Matematik Kaygı Ölçeği için ölçeklerin kullanım izni alınmıştır. Anketlerin uygulanması bir ders süresinde (40 dakika) gerçekleştirilmiştir. Anketlerin

uygulanması Millî Eğitim izninden (17.05.2019) sonraki iki haftalık sürede gerçekleştirilmiştir. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri için SPSS programından yararlanılmıştır. Araştırmada frekans (f), yüzde alma (%), bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testi sonucunda gruplar arasında fark olması durumunda farkın kaynağını belirlemek için verilere post-hoc testlerden Bonferroni ve Games-Howell testi uygulanmıştır. Ayrıca gruplar arası farkların anlamlı olması durumunda etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüğü için 0,01 (küçük) 0,06 (orta) ve 0,14 (geniş) olarak yorumlanır (Cohen, 1988). Tüm analizlerde  $\alpha = 0.05$  alınmıştır. Sınav kaygısı ve matematik kaygısı analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir. Tabachnick ve Fidell’e (2015) göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında olması dağılımın normal olduğunu gösterir. Tablo 1’den sınav kaygısı ve matematik kaygısı için çarpıklık ve basıklık değerlerinin  $\pm 1,5$  aralığında olduğu görülmektedir. Bağımsız örneklem t testi ve ANOVA testi yapılmadan önce tüm gruplar için çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmış ve  $\pm 1,5$  aralığında olduğu görülmüştür.

**Tablo 1.** Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı Analiz Sonuçları

	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>
Kuruntu	16,87	5,50	8	32	0,48	-0,19
Duyuşsallık	27,08	8,04	12	48	0,26	-0,54
Sınav Kaygısı Toplam	43,39	12,80	20	80	0,35	-0,31
Matematik Kaygısı	24,03	10,36	10	50	0,51	-0,55

### Bulgular

Bu kesimde, öğrencilerin sınav kaygısı ve matematik kaygısına ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin sınav ve matematik kaygısı cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı, anne babanın birlikte yaşama durumu, algılanan aile ortalama aylık gelir düzeyi, anne ve baba eğitim, anne çalışma, okulundan memnun olma, ders çalışmak için özel odanın olması, matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanma, matematikte kendini hissettiği seviye, derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığı, özel ders alma, günlük ders çalışma saati, algılanan anne baba tutumuna göre değerlendirilmiştir.

Tablo 2’de cinsiyete göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı karşılaştırma sonuçları özetlenmiştir. Kadın öğrencilerin kuruntu, duyuşsallık ve sınav kaygısı toplam ortalaması erkek öğrencilerin ortalamasından daha büyüktür. Sonuç olarak, kadın ve erkek öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık ( $p < .05$ ) ve sınav kaygısı toplam ( $p < .05$ ) ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir. Fakat kuruntu alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ( $p > .05$ ). Etki büyüklüğü ise duyuşsallık için 0,18 sınav kaygısı toplamı için 0,14 olarak hesaplanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin duyuşsallık ve sınav kaygısı toplamında cinsiyetin etkisinin olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin matematik kaygı ortalaması erkek öğrencilerin

matematik kaygı ortalamasından (23,61) daha yüksektir. Ancak kadın ve erkek öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

**Tablo 2.** Cinsiyete Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Cohen d</i>
Kuruntu	Kadın	1071	17,02	5,46	.186	
	Erkek	1012	16,70	5,54		
Duyuşsalılık	Kadın	1071	27,78	7,89	.000*	0,18
	Erkek	1012	26,34	8,14		
Sınav Kaygısı Toplam	Kadın	1071	44,80	12,55	.002*	0,14
	Erkek	1012	43,04	13,01		
Matematik Kaygısı	Kadın	1075	24,42	10,10	.072	
	Erkek	1013	23,61	10,62		

Öğrencilerin okuduğu sınıfa göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı karşılaştırma sonuçları Tablo 3'te verilmiştir. Öğrencilerin okuduğu sınıfa göre sınav kaygısı alt boyutlarından duyuşsalılık alt boyutunda ortalamaların en az ikisi arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ;  $\eta^2 = 0,01$ ). Kuruntu ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasında ise anlamlı farklılık bulunamamıştır ( $p > .05$ ). Duyuşsalılık alt boyutunda yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin ortalaması, beşinci sınıfta okuyan öğrencilerden daha yüksektir ve bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır.

**Tablo 3.** Sınıfa Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Sınıf</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i><math>\eta^2</math></i>
Kuruntu	5	390	16,57	5,28	.669	-----	
	6	432	17,01	5,58			
	7	572	16,94	6,80			
	8	689	16,89	5,05			
Duyuşsalılık	5	390	25,99	7,73	.011*	7-5	0,01
	6	432	27,29	7,98			
	7	572	27,72	8,69			
	8	689	27,03	7,63			
Sınav Kaygısı Toplam	5	390	42,55	12,32	.080	-----	
	6	432	44,29	12,79			
	7	572	44,67	14,08			
	8	689	43,91	11,91			
Matematik Kaygısı	5	393	24,37	10,71	.003*	8-7	0,01
	6	436	24,37	10,43			
	7	570	22,69	10,06			
	8	689	24,73	10,27			

Öğrencilerin okuduğu sınıfa göre matematik kaygı ortalamalarının en az ikisi arasındaki farklılığın anlamlı olduğu görülmektedir ( $p < .05$ ;  $\eta^2 = 0,01$ ). Sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin matematik kaygısı yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınıf düzeyinin sınav kaygısı ve matematik kaygısı üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Kardeş Sayısına Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Kardeş Sayısı</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	$\eta^2$
Kuruntu	1	174	16,56	5,70	.147	-----	
	2	878	16,63	5,57			
	3	643	17,20	5,66			
	4	253	16,74	5,03			
	5	98	17,04	4,78			
	6+	37	18,54	4,53			
Duyuşsallık	1	174	27,83	8,51	.036*	5-2 5-4 5-6+	0,01
	2	878	26,65	8,27			
	3	643	27,46	7,95			
	4	253	26,53	7,42			
	5	98	28,86	7,71			
	6+	37	26,16	5,82			
Sınav Kaygısı Toplam	1	174	44,39	13,31	.174	-----	
	2	878	43,28	13,20			
	3	643	44,66	12,92			
	4	253	43,26	11,47			
	5	98	45,90	11,59			
	6+	37	44,70	9,61			
Matematik Kaygısı	1	174	25,51	11,26	.000*	1-2 3-2 6+-2	0,01
	2	879	22,76	9,82			
	3	646	24,96	11,19			
	4	254	24,63	9,69			
	5	98	23,85	8,99			
	6+	37	27,22	7,63			

Öğrencilerin kardeş sayısına göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı karşılaştırma sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Öğrencilerin kardeş sayısına göre duyuşsallık ortalamaları arasındaki farklılık anlamlıdır ( $p < .05$ ;  $\eta^2 = 0,01$ ). Kuruntu alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p > .05$ ). 2, 4 ve 6+ kardeşi olan öğrencilerin duyuşsallık ortalaması, 5 kardeşi olan öğrencilerden anlamlı düzeyde daha düşüktür. Kardeş sayısına göre matematik kaygısı ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ,  $\eta^2 = 0,01$ ). 2 kardeşi olan öğrencilerin matematik kaygısı 1, 3 ve 6+ kardeşi olan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha düşüktür. Kardeş sayısının duyuşsallık ve matematik kaygısı üzerinde etkisi olduğu görülmektedir.

**Tablo 5.** Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumuna Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Anne Babanın Birlikte Yaşama Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	$\eta^2$
Kuruntu	1.Birlikteler	1895	16,77	5,40	.000*	2-1 2-3	0,01
	2.Boşandılar	130	18,65	6,67			
	3.Annem veya babam hayatta değil	58	16,00	5,01			
Duyuşsallık	1.Birlikteler	1895	27,05	7,92	.002*	1-3 2-3	0,01
	2.Boşandılar	130	28,73	9,62			
	3.Annem veya babam hayatta değil	58	24,36	7,60			
Sınav Kaygısı Toplam	1.Birlikteler	1895	43,82	12,59	.001*	2-1 2-3	0,01
	2.Boşandılar	130	47,38	15,70			
	3.Annem veya babam hayatta değil	58	40,36	11,27			

Matematik Kaygısı	1.Birlikteler	1901	23,84	10,29	.023*	2-1	0,01
	2.Boşandılar	129	26,37	11,00			
	3.Annem veya babam	58	24,84	10,60			
	hayatta değil						

Tablo 5'te anne babanın birlikte yaşama durumuna göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları özetlenmiştir. Öğrencilerin anne babanın birlikte yaşama durumuna göre kuruntu, duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Kuruntu alt boyutunda anne babası boşanan öğrencilerin ortalaması anne babası birlikte olan, annesi veya babası hayatta olmayan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duyuşsallık alt boyutunda anne babası birlikte olan ve anne babası boşanan öğrencilerin ortalaması annesi veya babası hayatta olmayan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı toplamında anne babası boşanan öğrencilerin ortalaması anne babası birlikte olan, annesi veya babası hayatta olmayan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrencilerin anne babanın birlikte yaşama durumuna göre matematik kaygısı ortalamaları arasındaki farklılık anlamlıdır ( $p < .05$ ). Anne babası boşanan öğrencilerin matematik kaygısı anne babası birlikte olan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 6.** Aile Ortalama Aylık Gelir Düzeyine Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Aile Gelir</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	$\eta^2$
Kuruntu	Düşük	160	19,26	5,63	.000*	Düşük-Orta	0,02
	Orta	747	17,05	4,99		Düşük-İyi	
	İyi	920	16,36	5,71		Düşük-Çok iyi	
	Çok iyi	256	16,63	5,68		Orta-İyi	
Duyuşsallık	Düşük	160	29,23	8,45	.000*	Düşük-Orta	0,01
	Orta	747	27,20	7,60		Düşük-İyi	
	İyi	920	26,47	8,30			
	Çok iyi	256	27,60	7,88			
Sınav Kaygısı Toplam	Düşük	160	48,49	13,39	.000*	Düşük-Orta	0,01
	Orta	747	44,25	11,82		Düşük-İyi	
	İyi	920	42,83	13,29		Düşük-Çok iyi	
	Çok iyi	256	44,23	12,81			
Matematik Kaygısı	Düşük	161	27,89	11,43	.000*	Düşük-Orta	0,02
	Orta	747	24,65	9,93		Düşük-İyi	
	İyi	923	22,64	10,04		Düşük-Çok iyi	
	Çok iyi	257	24,80	11,16		Orta-İyi Çok iyi-İyi	

Tablo 6'da öğrencilerin belirttiği aile ortalama aylık gelir düzeyine göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Aile ortalama aylık gelir düzeyine göre kuruntu, duyuşsallık ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farklılık anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Ailesinin ortalama aylık gelir düzeyini düşük olarak belirten öğrencilerin kuruntu alt boyut ortalaması orta, iyi ve çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından; aile ortalama aylık geliri orta düzeyde olan öğrencilerin ortalaması iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin

ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duyuşsallık alt boyutunda aile ortalama aylık geliri düşük düzeyde olan öğrencilerin ortalaması orta ve iyi düzeyde olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı toplamında ise ortalama aylık geliri düşük olanların ortalaması orta, iyi ve çok iyi düzeyde olanların ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrencilerin belirttiği aile ortalama aylık gelir düzeyine göre matematik kaygısı ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır ( $p < .05$ ). Ailesinin ortalama aylık gelir düzeyini düşük olarak belirten öğrencilerin matematik kaygısı orta, iyi ve çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısından, ortalama aylık gelir düzeyi orta ve çok iyi olanların matematik kaygısı ise iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 7.** Anne Eğitim Durumuna Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Anne Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	$\eta^2$
Kuruntu	1.Okur-yazar değil	107	18,76	5,32	.001*	1-2 1-3 1-4 1-5 1-6	0,01
	2.İlkokul	511	16,97	4,89			
	3.Ortaokul	621	17,11	5,62			
	4.Lise	429	16,48	4,83			
	5.Üniversite	309	16,28	5,46			
	6.Yüksek Lisans+	106	16,30	6,03			
Duyuşsallık	1.Okur-yazar değil	107	28,43	7,23	.004*	1-6 2-6 3-6 4-6	0,01
	2.İlkokul	511	26,95	7,79			
	3.Ortaokul	621	27,22	8,22			
	4.Lise	429	27,61	8,26			
	5.Üniversite	309	26,69	8,13			
	6.Yüksek Lisans+	106	24,45	7,33			
Sınav Kaygısı Toplam	1.Okur-yazar değil	107	47,19	11,88	.007*	1-5 1-6	0,01
	2.İlkokul	511	43,92	11,80			
	3.Ortaokul	621	44,33	13,29			
	4.Lise	429	44,09	13,25			
	5.Üniversite	309	42,97	12,92			
	6.Yüksek Lisans+	106	40,75	12,61			
Matematik Kaygısı	1.Okur-yazar değil	106	26,47	8,79	.000*	1-5 2-5 3-5 4-5 1-6 3-6	0,02
	2.İlkokul	514	24,52	10,55			
	3.Ortaokul	621	24,99	10,45			
	4.Lise	429	23,83	10,65			
	5.Üniversite	311	21,48	9,51			
	6.Yüksek Lisans+	107	21,84	9,91			

Anne eğitim durumuna göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir. Anne eğitim durumuna göre kuruntu, duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Kuruntu alt boyutunda annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması annesi ilkök, ortaokul, üniversite ve yüksek lisans+ eğitim seviyesinde olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duyuşsallık alt boyutunda annesi okur-yazar olmayan, ilkök, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması annesi yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı toplamında annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması

annesi üniversite ve yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anne eğitim durumuna göre matematik kaygısı puan ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ).

Annesi okur-yazar olmayan, ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin matematik kaygısı annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Annesi okur-yazar olmayan ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin matematik kaygısı annesi yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde yüksektir.

Baba eğitim durumuna göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Baba eğitim durumuna göre kuruntu, duyuşallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Kuruntu alt boyutunda babası okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması babası ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin ortalamasından; babası ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin ortalaması babası yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin ortalamasından; babası lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalaması babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duyuşallık alt boyutunda babası okur-yazar olmayan ve lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması babası ortaokul, üniversite ve yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması babası ortaokul ve yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı toplamında babası okur-yazar olmayan öğrencilerin ortalaması babası ilkokul, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin ortalamasından; babası lise mezunu olan öğrencilerin ortalaması babası ortaokul, üniversite ve yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin ortalamasından; babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin ortalaması babası yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 8.** Baba Eğitim Durumuna Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Baba Eğitim Durumu</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i><math>\eta^2</math></i>
Kuruntu	1.Okur-yazar değil	52	20,60	4,59	.000*	1-2, 1-3 1-4, 1-5 1-6, 2-6 3-6, 4-6 5-6, 4-3	0,03
	2.İlkokul	323	16,74	5,09			
	3.Ortaokul	559	16,60	5,12			
	4.Lise	602	17,56	5,02			
	5.Üniversite	404	16,58	6,37			
	6.Yüksek Lisans+	143	14,71	6,35			
Duyuşallık	1.Okur-yazar değil	52	30,40	7,25	.000*	1-3, 1-5 1-6, 4-3 4-5, 4-6 2-3, 2-6	0,02
	2.İlkokul	323	27,82	7,39			
	3.Ortaokul	559	26,11	7,53			
	4.Lise	602	28,14	7,85			
	5.Üniversite	404	26,57	8,55			
	6.Yüksek Lisans+	143	24,92	9,79			



Sınav Kaygısı Toplam	1.Okur-yazar değil	52	51,00	11,16	.000*	1-2, 1-3	0,02
	2.İlkokul	323	44,56	11,70		1-4, 1-5	
	3.Ortaokul	559	42,72	12,08		1-6, 4-3	
	4.Lise	602	45,70	11,93		4-5, 4-6	
	5.Üniversite	404	43,15	14,24		2-6	
	6.Yüksek Lisans+	143	39,64	15,45			
Matematik Kaygısı	1.Okur-yazar değil	52	29,46	6,49	.000*	1-2, 1-3	0,05
	2.İlkokul	324	24,77	10,47		1-4, 1-5	
	3.Ortaokul	559	26,38	10,89		1-6, 2-5	
	4.Lise	60	23,96	10,36		3-5, 4-5	
	5.Üniversite	405	21,08	9,36		2-6, 3-6	
	6.Yüksek Lisans+	144	19,83	8,02		4-6, 3-4	

Baba eğitim durumuna göre farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Babası okur-yazar olmayan öğrencilerin matematik kaygısı babası ilkök, ortaokul, lise, üniversite ve yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin matematik kaygısından; babası ilkök, ortaokul ve lise mezunu olan öğrencilerin matematik kaygısı babası üniversite ve yüksek lisans+ mezunu olan öğrencilerin matematik kaygısından; babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin matematik kaygısı babası lise mezunu olan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 9.** Anne Çalışma Durumuna Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Anne Çalışma</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Cohen d</i>
Kuruntu	Evet	561	16,50	6,00	.080	
	Hayır	1522	17,00	5,30		
Duyuşsallık	Evet	561	26,26	8,68	.007*	0,14
	Hayır	1522	27,38	7,78		
Sınav Kaygısı Toplam	Evet	561	42,76	13,95	.015*	0,12
	Hayır	1522	44,38	12,33		
Matematik Kaygısı	Evet	562	22,54	10,10	.000*	0,20
	Hayır	1526	24,57	10,40		

Tablo 9’da anne çalışma durumuna göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Annesi çalışmayan öğrencilerin duyuşsallık alt boyut ortalaması (27,38), annesi çalışan öğrencilerin duyuşsallık puan ortalamasından (26,26) daha yüksektir. Sınav kaygısı toplamında annesi çalışmayan öğrencilerin ortalaması (44,38), annesi çalışan öğrencilerin ortalamasından (42,76) daha büyüktür. Annenin çalışma durumuna göre öğrencilerin sınav kaygısı duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Fakat kuruntu alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p > .05$ ). Annesi çalışmayan öğrencilerin matematik kaygı ortalaması (24,57), annesi çalışan öğrencilerin matematik kaygı ortalamasından (22,54) daha yüksektir, ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ).

**Tablo 10.** Okuldan Memnun Olma Durumuna Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Memnuniyet</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Cohen d</i>
Kuruntu	Evet	1802	16,71	5,43	.001*	0,20
	Hayır	281	17,86	5,81		
Duyuşsalılık	Evet	1802	26,82	7,97	.000*	0,23
	Hayır	281	28,73	8,31		
Sınav Kaygısı Toplam	Evet	1802	43,53	12,65	.000*	0,23
	Hayır	281	46,59	13,50		
Matematik Kaygısı	Evet	1805	23,70	10,25	.000*	0,23
	Hayır	283	26,13	10,79		

Tablo 10’da okuldan memnun olma durumuna göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları özetlenmiştir. Okulundan memnun olmayan öğrencilerin kuruntu (17,86), duyuşsalılık (28,73) alt boyut ve sınav kaygısı toplam (46,59) ortalamaları, okulundan memnun olan öğrencilerin kuruntu (16,71), duyuşsalılık (26,82) alt boyut ve sınav kaygısı toplam (43,53) ortalamalarından daha yüksektir. Öğrencilerin okulundan memnun olma durumuna göre sınav kaygısı kuruntu, duyuşsalılık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ). Okulundan memnun olmayan öğrencilerin matematik kaygı ortalaması (26,13), okulundan memnun olan öğrencilerin matematik kaygı ortalamasından (23,70) daha yüksektir. Ortalamalar arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ).

Ders çalışmak için özel odanın olma durumuna göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları Tablo 11’de verilmiştir. Ders çalışmak için özel odası olmayan öğrencilerin kuruntu alt boyut ortalaması (17,36), ders çalışmak için özel odası olan öğrencilerin kuruntu puan ortalamasından (16,75) daha yüksektir. Ders çalışmak için özel odasının olma durumuna göre öğrencilerin kuruntu ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Duyuşsalılık ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p > .05$ ).

**Tablo 11.** Ders Çalışmak İçin Özel Odanın Olma Durumuna Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Özel Oda</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Cohen d</i>
Kuruntu	Evet	1684	16,75	5,62	.032*	0,12
	Hayır	399	17,36	4,95		
Duyuşsalılık	Evet	1684	27,18	8,30	.188	
	Hayır	399	26,65	6,86		
Sınav Kaygısı Toplam	Evet	1684	43,93	13,18	.896	
	Hayır	399	44,01	11,11		
Matematik Kaygısı	Evet	1691	23,50	10,22	.000*	0,27
	Hayır	397	26,27	10,63		

Ders çalışmak için özel odası olmayan öğrencilerin matematik kaygı ortalaması (26,27), ders çalışmak için özel odası olan öğrencilerin matematik kaygı ortalamasından (23,50) daha yüksektir, matematik kaygı ortalamaları arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlıdır ( $p < .05$ ).

**Tablo 12.** Matematik Öğrenmek Amaçlı İnternet ya da Bilgisayar Programlarından Yararlanma Durumuna Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Durum</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Cohen d</i>
Kuruntu	Evet	1113	16,61	5,49	.020*	0,10
	Hayır	970	17,17	5,50		
Duyuşsallık	Evet	1113	26,83	8,14	.133	
	Hayır	970	27,36	7,93		
Sınav Kaygısı Toplam	Evet	1113	43,44	12,93	.052	
	Hayır	970	44,53	12,64		
Matematik Kaygısı	Evet	1118	24,31	10,34	.177	
	Hayır	970	23,70	10,37		

Matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanma durumuna göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları Tablo 12’de verilmiştir. Matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanmayan öğrencilerin kuruntu ortalaması (17,17), matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanan öğrencilerin kuruntu ortalamasından (16,61) daha yüksektir. Matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanma durumuna göre öğrencilerin kuruntu ortalamaları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Fakat duyuşsallık ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ( $p > .05$ ). Matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanan öğrencilerin matematik kaygı ortalaması (24,31), matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanmayan öğrencilerin matematik kaygı ortalamasından (23,70) daha yüksektir. Matematik kaygı ortalamaları arasındaki bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir ( $p > .05$ ).

Tablo 13’te matematikte kendini hissettiği seviyeye göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları özetlenmiştir. Öğrencilerin kendilerini algıladıkları matematik düzeyine göre kuruntu, duyuşsallık ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Kuruntu alt boyutunda kendisini matematikte yetersiz düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalaması yeterli, iyi ve çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kendisini matematikte yeterli ve iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamaları çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duyuşsallık alt boyutunda kendisini matematikte yetersiz düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalaması yeterli, iyi ve çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kendisini matematikte yeterli

ve iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamaları çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı toplamında kendisini matematikte yetersiz düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalaması yeterli, iyi ve çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Kendisini matematikte yeterli ve iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamaları çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 13.** Matematikte Kendini Hissettiği Seviyeye Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Matematikte Hissettiği Seviye</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i>η<sup>2</sup></i>
Kuruntu	Yetersiz	439	19,13	5,49	.000*	Yetersiz-Yeterli	0,06
	Yeterli	425	17,19	5,02		Yetersiz-İyi	
	İyi	762	16,54	5,24		Yetersiz-Çok iyi	
	Çok iyi	457	14,95	5,58		Yeterli-Çok iyi İyi-Çok iyi	
Duyuşsallık	Yetersiz	439	30,20	7,80	.000*	Yetersiz-Yeterli	0,06
	Yeterli	425	27,56	7,57		Yetersiz-İyi	
	İyi	762	26,63	7,36		Yetersiz-Çok iyi	
	Çok iyi	457	24,37	8,72		Yeterli-Çok iyi İyi-Çok iyi	
Sınav Kaygısı Toplam	Yetersiz	439	49,33	12,28	.000*	Yetersiz-Yeterli	0,07
	Yeterli	425	44,75	11,75		Yetersiz-İyi	
	İyi	762	43,17	11,94		Yetersiz-Çok iyi	
	Çok iyi	457	39,32	13,66		Yeterli-Çok iyi İyi-Çok iyi	
Matematik Kaygısı	Yetersiz	442	32,26	8,65	.000*	Yetersiz-Yeterli	0,3
	Yeterli	425	26,97	9,19		Yetersiz-İyi	
	İyi	761	21,90	8,90		Yetersiz-Çok iyi	
	Çok iyi	460	16,92	8,68		İyi-Çok iyi Yeterli-İyi Yeterli-Çok iyi	

Öğrencilerin kendilerini algıladıkları matematik düzeyine göre matematik kaygısı ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Kendisini matematikte yetersiz düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısı yeterli, iyi ve çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısından; kendisini matematikte iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısı çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısından; kendisini matematikte yeterli düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısı iyi ve çok iyi düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Derslerle ilgili sorunlarda kimden yardım aldığına göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları Tablo 14'te verilmiştir. Öğrencilerin derslerle ilgili sorunlarda en fazla kimlerden yardım aldığına göre kuruntu, duyusallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Kuruntu alt boyutunda derslerle

ilgili sorunlarda arkadaşlarından yardım alan ve yardım almayan öğrencilerin ortalaması öğretmenlerinden yardım alan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Derslerle ilgili sorunlarda arkadaşlarından yardım alan ve yardım almayan öğrencilerin ortalaması ailesinden yardım alan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duyuşsallık alt boyutunda derslerle ilgili sorunlarda arkadaşlarından yardım alan ve yardım almayan öğrencilerin ortalaması ailesinden yardım alan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı toplamında derslerle ilgili sorunlarda arkadaşlarından yardım alan ve yardım almayan öğrencilerin ortalaması öğretmenlerinden yardım alan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Derslerle ilgili sorunlarda arkadaşlarından yardım alan ve yardım almayan öğrencilerin ortalaması ailesinden yardım alan öğrencilerin puan ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 14.** Derslerle İlgili Sorunlarda Kimden Yardım Aldığına Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Durum</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i>η<sup>2</sup></i>
Kuruntu	1.Öğretmen	982	16,31	5,43	.000*	3-1	0,02
	2.Aile	629	16,66	5,63		3-2	
	3.Arkadaşlar	222	18,40	5,37		4-1	
	4.Almıyorum	250	18,20	5,13		4-2	
Duyuşsallık	1.Öğretmen	982	26,99	26,99	.001*	3-2	0,01
	2.Aile	629	26,33	26,33			
	3.Arkadaşlar	222	28,36	28,36		4-2	
	4.Almıyorum	250	28,15	28,15			
Sınav Kaygısı Toplam	1.Öğretmen	982	43,31	43,31	.000*	3-1	0,01
	2.Aile	629	42,99	42,99		3-2	
	3.Arkadaşlar	222	46,76	46,76		4-1	
	4.Almıyorum	250	46,35	46,35		4-2	
Matematik Kaygısı	1.Öğretmen	983	22,84	10,26	.000*	3-1	0,03
	2.Aile	632	23,66	9,72		3-2	
	3.Arkadaşlar	223	27,22	10,27		4-1	
	4.Almıyorum	250	26,76	11,31		4-2	

Öğrencilerin derslerle ilgili sorunlarda en fazla kimlerden yardım aldığına göre matematik kaygısı ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Derslerle ilgili sorunlarda arkadaşlarından yardım alan ve yardım almayan öğrencilerin matematik kaygısı öğretmenlerinden yardım alan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Derslerle ilgili sorunlarda arkadaşlarından yardım alan ve yardım almayan öğrencilerin matematik kaygısı ailesinden yardım alan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Tablo 15'te özel ders alma durumuna göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları özetlenmiştir. Öğrencilerin özel ders alma durumuna göre sınav kaygısı kuruntu, duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur ( $p > .05$ ). Özel ders alan öğrencilerin matematik kaygı ortalaması (25,70), özel

ders almayan öğrencilerin matematik kaygı ortalamasından (23,80) daha yüksek olduğu görülmektedir. Özel ders alma durumuna göre öğrencilerin matematik kaygı ortalamaları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ( $p < .05$ ).

**Tablo 15.** Özel Ders Alma Durumuna Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	Özel Ders	n	Ortalama	Ss	p	Cohen d
Kuruntu	Evet	202	16,41	6,03	.210	
	Hayır	1881	16,92	5,44		
Duyuşsallık	Evet	202	26,45	8,53	.239	
	Hayır	1881	27,15	7,99		
Sınav Kaygısı Toplam	Evet	202	42,85	13,89	.202	
	Hayır	1881	44,06	12,68		
Matematik Kaygısı	Evet	203	25,70	9,77	.015*	0,18
	Hayır	1885	23,85	10,41		

**Tablo 16.** Günlük Ders Çalışma Saatine Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	Ders Çalışma Saati	n	Ortalama	Ss	p	Anlamlı Fark	$\eta^2$
Kuruntu	1. Hiç Çalışmıyorum	104	18,58	5,25	.000*	1-3	0,04
	2. 0-1 Saat	590	18,08	5,42		1-4	
	3. 2-3 Saat	1092	16,26	5,31		2-3	
	4. 4-5 Saat	225	15,32	5,77		2-4	
	5. 5 Saat +	72	18,44	5,66		5-3, 5-4	
Duyuşsallık	1. Hiç Çalışmıyorum	104	28,90	7,50	.000*	1-3	0,02
	2. 0-1 Saat	590	28,31	7,99		2-3	
	3. 2-3 Saat	1092	26,14	7,76			
	4. 4-5 Saat	225	26,82	8,59			
	5. 5 Saat +	72	29,32	9,55			
Sınav Kaygısı Toplam	1. Hiç Çalışmıyorum	104	47,48	12,34	.000*	1-3	0,03
	2. 0-1 Saat	590	46,39	12,84		1-4	
	3. 2-3 Saat	1092	42,41	12,22		2-3	
	4. 4-5 Saat	225	42,14	13,48		2-4	
	5. 5 Saat +	72	47,76	14,87		5-3, 5-4	
Matematik Kaygısı	1. Hiç Çalışmıyorum	106	31,55	11,01	.000*	1-2, 1-3	0,09
	2. 0-1 Saat	589	26,86	10,02		1-4, 1-5	
	3. 2-3 Saat	1096	23,02	9,91		2-3, 2-4	
	4. 4-5 Saat	225	18,03	8,16		3-4, 5-4	
	5. 5 Saat +	72	23,90	11,77			

Tablo 16'da günlük ders çalışma saatine göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları verilmiştir. Öğrencilerin okul dışında günlük ders çalışma saatine göre kuruntu, duyuşsallık ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Kuruntu alt boyutunda günlük hiç ders çalışmayan, 0-1 saat, 5 saat ve üzeri ders çalışan öğrencilerin ortalaması günlük 2-3 ve 4-5 saat ders çalışan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duyuşsallık alt boyutunda günlük hiç ders çalışmayan ve 0-1 saat ders çalışan öğrencilerin ortalaması günlük 2-3 saat ders çalışan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı toplamında günlük hiç ders çalışmayan, 0-1 saat, 5 saat ve üzeri ders çalışan öğrencilerin ortalaması günlük 2-3 ve 4-5 saat ders

çalışan öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Okul dışında günlük ders çalışma saatine göre matematik kaygısı ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Günlük hiç ders çalışmayan öğrencilerin matematik kaygısı günlük 0-1 saat, 2-3 saat, 4-5 saat, 5 saat ve üzeri ders çalışan öğrencilerin matematik kaygısından; günlük 0-1 saat ders çalışan öğrencilerin matematik kaygısı günlük 2-3 ve 4-5 saat ders çalışan öğrencilerin matematik kaygısından; günlük 2-3 saat, 5 saat ve üzeri ders çalışan öğrencilerin matematik kaygısı günlük 4-5 saat ders çalışan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

**Tablo 17.** Algılanan Anne Baba Tutumuna Göre Sınav Kaygısı ve Matematik Kaygısı

	<i>Algılanan Anne Baba Tutumu</i>	<i>n</i>	<i>Ortalama</i>	<i>Ss</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>	<i>η<sup>2</sup></i>
Kuruntu	1. İlgisiz	128	18,54	5,55	.000*	1-2	0,01
	2. Demokratik	1522	16,56	5,49		3-2	
	3. Otoriter	433	17,45	5,40			
Duyuşsallık	1. İlgisiz	128	29,61	7,72	.000*	1-2	0,01
	2. Demokratik	1522	26,65	7,85		3-2	
	3. Otoriter	433	27,85	8,61			
Sınav Kaygısı Toplam	1. İlgisiz	128	48,15	12,40	.000*	1-2	0,01
	2. Demokratik	1522	43,21	12,58		3-2	
	3. Otoriter	433	45,30	13,39			
Matematik Kaygısı	1. İlgisiz	128	29,39	11,84	.000*	1-2	0,03
	2. Demokratik	1526	22,94	10,14		1-3	
	3. Otoriter	434	26,26	9,80		3-2	

Algılanan anne baba tutumuna göre sınav kaygısı ve matematik kaygısı için karşılaştırma sonuçları Tablo 17’de verilmiştir. Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumuna göre kuruntu, duyuşsallık ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Kuruntu alt boyutunda anne babasının ilgisiz ve otoriter olduğunu belirten öğrencilerin ortalaması, anne babasının demokratik olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Duyuşsallık alt boyutunda anne babasının ilgisiz ve otoriter olduğunu belirten öğrencilerin ortalaması, anne babasının demokratik olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Sınav kaygısı toplamında anne babasının ilgisiz ve otoriter olduğunu belirten öğrencilerin ortalaması, anne babasının demokratik olduğunu belirten öğrencilerin ortalamasından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumuna göre matematik kaygısı ortalamaları arasındaki farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $p < .05$ ). Anne babasının ilgisiz olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısı, anne babasını demokratik ve otoriter olarak tanımlayan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Anne babasının otoriter olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısı, anne babasını demokratik olarak tanımlayan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

## Sonuç ve Tartışma

Yapılan araştırma sonucunda cinsiyetin sınav kaygısı üzerindeki etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ise cinsiyetin sınav kaygısı üzerinde önemli bir etken olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin duyusallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam puan ortalaması erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksektir. Çalışmada elde edilen sonuca benzer olarak Besharat (2003), Zeidner ve Safir (1989), Coşaner ve Silman (2012), Duman (2008), Hanımoğlu (2010), Yalçınkaya (2011), Ünal (2006), Civil (2008), Kapıkıran (2002), Bilir (2019), Kayapınar (2006) ve Kısa (1996) kız öğrencilerin duyusallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamasını erkek öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulmuşlardır. Eraslan (2010), Yılmaz, Beşir ve Gümüş (2016), Kaçan-Softa, Ulaş-Karaahmetoğlu ve Çabuk (2015), Sevüktekin (2017) ergenlik dönemindeki öğrencilerle, Bacanlı ve Sürücü (2006) sekizinci sınıf öğrencileriyle yapmış oldukları araştırmalarda kız öğrencilerin sınav kaygılarını erkek öğrencilerden anlamlı olarak yüksek bulmuşlar ve duyusallık alt boyutunda da anlamlı bir artış gözlenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuca benzer olarak sınav kaygısı kuruntu alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Çelik vd. (2016), Bozkurt (2012), Boyacıoğlu (2010), Kartalkıy (2016) öğrencilerin cinsiyetine göre sınav kaygısı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmaya göre, yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin duyusallık alt boyut ortalaması beşinci sınıfta okuyan öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Beşinci sınıf ile yedinci sınıf arasında fark olmasının sebebi öğrencilerin beşinci sınıfta henüz lise geçiş sınavına hazırlık sürecine girmediği için kaygılarının bundan dolayı düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Boyacıoğlu (2010), Hill ve Sarason (1996) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin sınıf düzeyine göre sınav kaygı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hanımoğlu (2010) ve Sevüktekin (2017) kuruntu alt boyutunda sınav kaygısının öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Kapıkıran (2002) üniversite öğrencilerinde sınav kaygısı ile sınıf düzeyine göre sınav kaygısı toplam ve sınav kaygısı kuruntu alt boyutunda anlamlı fark saptamıştır. Bozkurt (2012) yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin sınav kaygı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemiştir.

Kardeş sayısının sınav kaygısı üzerindeki etkisi incelendiğinde duyusallık alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Beş kardeşe sahip öğrencilerin ortalaması en büyüktür. Bozkurt (2012) öğrencilerin sınav kaygısının kardeş sayısı değişkenine göre farklılık gösterdiği ve bu farkın iki kardeş olanlarla üç kardeş, dört ve üstü kardeş sahibi olanlar arasında üç kardeş ile dört ve üstü kardeşe sahip olanlar lehine gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Sevüktekin (2017), Coşaner ve Silman (2012), Duman (2008), Bilir (2019), Çelik vd. (2016) ise kardeş sayısına göre sınav kaygısı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığını belirtmişlerdir.



Öğrencilerin anne babanın birlikte yaşama durumuna göre kuruntu, duyusallık alt boyut ve sınav kaygısı toplamında anlamlı farklılık belirlenmiştir. Anne babası boşanan öğrencilerin kuruntu, duyusallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalaması en yüksektir. Duman (2008), Sevüktekin (2017), Bilir (2019) ve Eraslan (2010) ise anne babanın birlikte yaşama durumu ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin belirttiği aile ortalama aylık gelir düzeyinin sınav kaygısı üzerindeki etkisi incelendiğinde kuruntu, duyusallık alt boyutu ve sınav kaygısı toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ailesinin ortalama aylık gelirinin düşük düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin kuruntu, duyusallık ve sınav kaygısı toplam ortalaması en yüksektir. Çelik vd. (2016), Duman (2008), Civil (2008) ve Kayapınar (2006) yapmış oldukları çalışma sonucunda aile maddi durumunun öğrencilerin sınav kaygısını etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Aylık geliri düşük olan ailelerin çocuklarının sınav kaygı düzeylerini diğer gruplara göre daha yüksek bulmuşlardır. Bu sonuçlar, araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Zeidner ve Safir (1989), Coşaner ve Silman (2012), Hanımoğlu (2010), Yalçinkaya (2011), Ünal (2006), Kısa (1996), Boyacıoğlu (2010), Bilir (2019) ve Sevüktekin (2017) gelir durumu ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre kuruntu, duyusallık alt boyutu ve sınav kaygısı toplamında anlamlı farklılık olup annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin kuruntu, duyusallık alt boyutunda ve sınav kaygısı toplamında en yüksek ortalamaya sahiptir. Civil (2008), Bozkurt (2012) ve Kayapınar'ın (2006) sonuçları araştırmayı destekler niteliktedir. Coşaner ve Silman (2012), Hanımoğlu (2010), Çelik vd. (2016), Duman (2008), Bilir (2019), Sevüktekin (2017), Boyacıoğlu (2010), Yalçinkaya (2011), Kartalkıyı (2016), Eraslan (2010), Yılmaz vd. (2016), Kısa (1996) öğrencilerin sınav kaygısının anne eğitim durumuna göre değişmediğini belirlemişlerdir.

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre kuruntu, duyusallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalaması arasında anlamlı farklılık olup babası okur-yazar olmayan öğrencilerin kuruntu, duyusallık alt boyut ve sınav kaygısı toplamında en yüksek ortalamaya sahiptir. Kayapınar (2006), Civil (2008), Bozkurt (2012) sınav kaygısı toplam puanlarında, Sevüktekin (2017), Yılmaz vd. (2016) öğrencilerin kuruntu alt boyutunda baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Coşaner ve Silman (2012), Hanımoğlu (2010), Çelik vd. (2016), Duman (2008), Bilir (2019), Boyacıoğlu (2010), Yalçinkaya (2011), Kartalkıyı (2016), Eraslan (2010), Kısa (1996) ise baba eğitim durumu ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmanın sonucuna göre, annesi çalışmayan öğrencilerin duyusallık ve sınav kaygısı toplam ortalamaları annesi çalışan öğrencilerin duyusallık ve sınav kaygısı toplam ortalamasına göre

anlamli derecede yuksek bulunmuştur. Civil (2008), Bilir (2019), Boyacıoğlu (2010), Eraslan (2010) ve Kısa (1996) alışmalarında annenin çalışma durumunun sınav kaygısında farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada okulundan memnun olmayan oğrencilerin kuruntu, duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları okulundan memnun olan oğrencilerin kuruntu, duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamalarından anlamli derecede yuksek bulunmuştur. Duman (2008) ise oğrencilerin okulundan memnun olma durumu ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Ders çalışmak için özel odası olmayan oğrencilerin kuruntu alt boyut ortalaması ders çalışmak için özel odası olan oğrencilere göre anlamli derecede yuksek bulunmuştur. Araştırmanın sonucu Sevektekin'in (2017) lise son sınıf ve mezun oğrenciler ile yapmış olduğu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Duman (2008), Civil (2008) ve Bilir (2019) ders çalışmak için özel odanın olma durumu ile sınav kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamli bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanmayan oğrencilerin kuruntu alt boyut ortalaması matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanan oğrencilere göre anlamli derecede yuksek bulunmuştur.

Oğrencilerin matematikte kendini hissettiği seviyeye göre kuruntu, duyuşsallık alt boyutlar ve sınav kaygısı toplamda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamli farklılık vardır. Kendisini matematikte yetersiz gören oğrencilerin kuruntu, duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalaması en yüksektir.

Oğrencilerin derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığına göre kuruntu, duyuşsallık alt boyutlar ve sınav kaygısı toplamda ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamli farklılık vardır. Arkadaşlarından yardım alan oğrencilerin kuruntu, duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalaması en yüksektir. Duman (2008) oğrencilerin derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığına göre sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamli farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Oğrencinin özel ders alma durumunun sınav kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu Duman (2008) ve Sevektekin'in (2017) alışmalarıyla benzerdir.

Oğrencilerin okul dışında günlük ders çalışma saatine göre kuruntu, duyuşsallık alt boyutlarında ve sınav kaygısı toplamında istatistiksel olarak anlamli farklılık vardır. Günlük hiç ders çalışmayan oğrenciler kuruntu alt boyutunda, günlük beş saat ve üzeri ders çalışan oğrenciler duyuşsallık alt boyutunda ve sınav kaygısı toplamında en yüksek ortalamaya sahiptirler.

Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumuna göre kuruntu, duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır. Anne babasının ilgisiz olduğunu belirten öğrencilerin kuruntu, duyuşsallık alt boyut ve sınav kaygısı toplam ortalaması en yüksektir. Kayapınar (2006) sınav kaygısı toplamında, Ünal (2006) kuruntu alt boyutunda ve sınav kaygısı toplamında anne baba tutumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Elde edilen sonuç Kartalkıyı'nın (2016) çalışmasında ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Kartalkıyı (2016) anne babanın demokratik tutumunun sınav kaygısını azalttığını belirtmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin matematik kaygısı; cinsiyet, matematik öğrenmek amaçlı internet ya da bilgisayar programlarından yararlanma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu araştırmanın sonucuyla benzer olarak Puteh ve Khalin (2016), Şimşek, Şahinkaya ve Aytekin (2017), Aydın ve Keskin (2017), Dede ve Dursun (2008), Dursun ve Bindak (2011), Tabakçı (2018), Tan (2015), Bozkurt (2012), Delioğlu (2017) kız ve erkek öğrenciler arasında matematik kaygısı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Peker ve Şentürk (2012), Evren (2010), Aydın-Yenihayat (2007), Konca (2008) cinsiyet ile matematik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin sınıf düzeyinin matematik kaygısı üzerindeki etkisi incelendiğinde, sekizinci sınıfta okuyan öğrencilerin matematik kaygılarının yedinci sınıfta okuyan öğrencilerin matematik kaygılarından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Şimşek vd. (2017), Dursun ve Bindak (2011), Tan (2015), Bozkurt (2012), Aydın-Yenihayat (2007) öğrencilerin matematik kaygısının öğrenim görülen sınıfa göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği, sınıf düzeyi arttıkça matematik kaygısını arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Evren (2010), Dede ve Dursun (2008) ise sınıf düzeyi ile matematik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin kardeş sayısı ile matematik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Altı ve üzeri kardeşi olan öğrenciler en yüksek matematik kaygısına sahiptir. Şimşek vd. (2017) çalışmasında dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin kardeş sayısı ile matematik kaygısı ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu ve kardeş sayısı arttıkça matematik kaygısının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Konca (2008) ve Bozkurt (2012) ise kardeş sayısı ile matematik kaygısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Öğrencilerin anne babanın birlikte yaşama durumuna göre matematik kaygı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Anne babası boşanan öğrenciler en yüksek matematik kaygısına sahiptir. Konca (2008) ise anne babanın birlikte olup olmaması ile matematik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin belirttiği ailenin ortalama aylık gelir düzeyine göre matematik kaygı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık vardır. Ailesinin ortalama aylık gelirinin düşük düzeyde olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısı en yüksektir. Araştırmanın sonucu Aydın ve Keskin (2017), Konca'nın (2008) yapmış oldukları çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Şimşek vd. (2017) ve Delioğlu (2017) gelir durumu ile matematik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin anne eğitim durumuna göre matematik kaygı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Annesi okur-yazar olmayan öğrencilerin matematik kaygısı en yüksektir. Tabakçı (2018), Bozkurt (2012) ve Konca'nın (2008) sonuçları araştırmayı destekler niteliktedir. Şimşek vd. (2017), Aydın ve Keskin (2017), Tan (2015), Delioğlu (2017) öğrencilerin matematik kaygı düzeylerinin annenin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin baba eğitim durumuna göre matematik kaygı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Babası okur-yazar olmayan öğrencilerin matematik kaygısı en yüksektir. Elde edilen sonuç Tabakçı (2018), Tan (2015), Bozkurt (2012) ve Konca'nın (2008) çalışmalarındaki ulaşılan sonucu destekler niteliktedir. Şimşek vd. (2017), Aydın ve Keskin (2017), Delioğlu (2017) çalışmalarında baba eğitim durumu ile matematik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre annesi çalışmayan öğrencilerin matematik kaygısı annesi çalışan öğrencilere göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin okulundan memnun olma durumuna göre okulundan memnun olmayan öğrencilerin matematik kaygısı okulundan memnun olan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Özel odası olmayan öğrencilerin matematik kaygısı, özel odası olan öğrencilerin matematik kaygısından anlamlı derecede yüksektir. Elde edilen bu sonuç, Aydın ve Keskin (2017), Konca'nın (2008) araştırma sonuçlarıyla benzerdir.

Öğrencilerin matematikte kendini hissettiği seviyeye göre matematik kaygı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır. Kendini matematikte yetersiz seviyede gören öğrencilerin matematik kaygı ortalaması en yüksektir. Aydın ve Keskin (2017), Delioğlu (2017) ve Konca (2008) öğrencilerin matematik kaygısının matematikte kendilerini algıladıkları düzeye göre farklılık gösterdiğini belirlemesi çalışmayı destekler niteliktedir. Aydın ve Keskin (2017) kendisini matematikte yetersiz görenlerin kaygı düzeyinin en yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin derslerle ilgili sorunlarda kimlerden yardım aldığına göre matematik kaygı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Arkadaşlarından yardım alan öğrencilerin matematik kaygısı en yüksektir.

Özel ders alan öğrencilerin matematik kaygısı, özel ders almayan öğrencilerin matematik kaygısına göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Delioğlu (2017) ise özel ders alma durumuna göre matematik kaygısı arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin okul dışında günlük ders çalışma saati ile matematik kaygısı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuş olup günlük hiç ders çalışmayan öğrencilerin matematik kaygı ortalaması en yüksektir.

Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumuna göre anne babasının ilgisiz olduğunu belirten öğrencilerin matematik kaygısı en yüksektir. Konca (2008) yedinci sınıf öğrencilerinin anne babanın tutumu ve desteğine göre matematik kaygı düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını saptamıştır.

### Kaynaklar

- Altun, M. (2000). *Matematik öğretimi*. Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.
- Arslan, C., Dilmaç, B. & Hamarta, E. (2009). Coping with stress and trait anxiety in terms of locus of control: a study with Turkish university students. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(6), 791-800. doi: [10.2224/sbp.2009.37.6.791](https://doi.org/10.2224/sbp.2009.37.6.791)
- Aydın, M. & Keskin, İ. (2017). 8. sınıf öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1801-1818. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/31226/342874> sayfasından erişilmiştir.
- Aydın-Yenihayat, S. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygısı ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bacanlı, F. & Sürücü M. (2006). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygıları ve karar verme stilleri arasındaki ilişkilerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 7-35. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuvey/issue/10352/126767> sayfasından erişilmiştir.
- Baloğlu, M. (2001). Matematik korkusunu yenmek. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 59-76. <https://docplayer.biz.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Besharat, M. A. (2003). Parental Perfectionism and Children's Test Anxiety. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/14765568> sayfasından erişilmiştir.
- Bilir, A. (2019). *Üniversite sınavına hazırlanan öğrencilerde ana-baba tutumu ile sınav kaygısı arasındaki ilişki: Adana ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Bindak, R. (2005). İlköğretim öğrencileri için Matematik Kaygı Ölçeği. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 17(2), 442-448. <https://toad.halileksi.net> sayfasından erişilmiştir.
- Boyacıoğlu, N. E. (2010). *Ergenlerde mantıkdışı inançlar ve sınav kaygısı*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, matematik kaygısı, genel başarı ve matematik başarısı arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Civil, Ş. (2008). *İstanbul ili Anadolu Yakası Kadıköy İlçesinde bulunan resmi ve özel ilköğretim 8. sınıf öğrencilerine uygulanacak olan OKS Sınavının öğrenciler üzerinde oluşturduğu sınav kaygısının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coşaner, S. & Silman, F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin sınav kaygı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counseling*, 1(2), 64-73. <https://asosindex.com.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve davranışı psikolojinin temel kavramları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çelik, S., Aydın, G., Bulut, M., Dinç, A. R., Demez, M. & Balbaba, M. (2016). Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş (Teog) Sınavına hazırlanan öğrencilerin sınav kaygısı ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Psikoloji Araştırmaları Dergisi*(3), 35-40. <https://2fmb85sdhif36p9bt4ee8dxg-wpengine.netdna-ssl.com> sayfasından erişilmiştir.
- Çivitci, A. (2006). Ergenlerde mantıkdışı inanç ve sürekli kaygı ilişkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 27-39. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/TnpNeE1ERXg=/ergenlerde-mantikdisi-inanc-ve-surekli-kaygi-iliskisi> sayfasından erişilmiştir.
- Davis, J. P. & Hersh, R. (2002). *Matematiğin seyir defteri* (E. Abadoğlu, Çev.). Ankara: Doruk.
- Dede, Y. & Dursun, Ş. (2008). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, XXI(2), 295-312. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16688/173418> sayfasından erişilmiştir.
- Delioğlu, H. N. (2017). *Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ile sınav ve matematik kaygısı, matematiğe yönelik özyeterlik algısı arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- 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). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Dursun, Ş. & Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4344> sayfasından erişilmiştir.
- Dykeman, B. F. (1994). The effects of motivational orientation, self-efficacy, and feedback condition on test anxiety. *Journal of Instructional Psychology*, 21(2), 114-120. <https://www.proquest.com> sayfasından erişilmiştir.
- Eldemir, H. H. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Eraslan, Y. (2010). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarının algıladıkları anne-baba tutumlarına göre incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Evren, K. (2010). *İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile matematik kaygıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hanımoğlu, E. (2010). *Seviye Belirleme Sınavına girecek olan ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde sınav kaygısı, mükemmeliyetçilik ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hill, K. T. & Sarason, S. B. (1966). The relation of test anxiety and defensiveness to test and school performance over the elementary school years: a further longitudinal study. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(2), 1-76. <https://search.ebscohost.com> sayfasından erişilmiştir.
- Kabakçı-Yurdakul, I. (2013). Evren ve örneklem. A. A. Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 75-93). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Kaçan-Softa, H., Ulaş-Karahmetoğlu, G. & Çabuk, F. (2015). Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1481-1494. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/22597/241359> sayfasından erişilmiştir.
- Kapıkıran, Ş. (2002). Üniversite öğrencilerinin sınav kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenlerle ilişkisi üzerine bir inceleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 34-43. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11132/133139> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kartalkıy, İ. (2016). *Ortaokul düzeyindeki çocukların ebeveynlerinin tutum biçimlerinin sınav kaygısı üzerine etkisinin araştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kayapınar, E. (2006). *Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS)'na hazırlanan ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeylerinin incelenmesi (Afyonkarahisar ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Kesici, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik duyuşsal özellikleri ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) Sınavları öncesi yaşadıkları stresin matematik başarısına etkisi.* (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kısa, S. S. (1996). *İzmir il merkezinde dershaneye devam eden lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygılarıyla ana-baba tutumları arasındaki ilişki.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Konca, Ş. (2008). *Yedinci sınıf öğrencilerinin matematik kaygısının bazı değişkenler açısından incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öner, N. (1990). *Sınav kaygısı envanteri el kitabı.* İstanbul: Yöret Vakfı Yayınları.
- Palti, C. (2012). *Üniversiteye hazırlanan lise son sınıf öğrencilerinde yükseköğretime geçiş sınavı öncesi ve sonrasında benlik kaygısı, sınav kaygısı ve durumluk-sürekli kaygı düzeyleri.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Peker, M. & Şentürk, B. (2012). İlköğretim 5. sınıf matematik kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 21-32. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4776/65790> sayfasından erişilmiştir.
- Puteh, M. & Khalin, S. Z. (2016). Mathematics anxiety and its relationship with the achievement of secondary students in Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(2), 119-122. <https://www.researchgate.net> sayfasından erişilmiştir.
- Reynolds, J. M. (2003). *The role of mathematics anxiety in mathematical motivation: a path analysis of the cane model.* (Doctoral dissertation). <https://stars.library.ucf.edu/rtd/993> sayfasından erişilmiştir.
- Sevüktekin, S. (2017). *YGS hazırlık sürecindeki lise son sınıf ve mezun olan öğrencilerin sınav kaygıları ile ilişkili özelliklerin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Spielberger, C. D. (1972). *Theory and research in anxiety.* New York: Academic Press.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the Test Anxiety Inventory.* Palo Alto, C.A: Consulting Psychologistc Press.
- Şimşek, H., Şahinkaya, N. & AYTEKİN, C. (2017). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 11(2), 82-108. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/balikesirnef/issue/32151/373143> sayfasından erişilmiştir.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2015). *Çok değişkenli istatistiklerin kullanımı* (M. Baloğlu, Çev.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tabakçı, S. (2018). *Matematik kaygısı ile çocuklarda öğrenilmiş çaresizlik arasındaki ilişkisinin incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



- Tan, M. N. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin matematik kaygısı öğrenilmiş çaresizlik ve matematiğe yönelik tutum düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- TDK. (2019). *Türk Dil Kurumu Büyük Sözlük*. <http://www.tdk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Üldeş, İ. (2005). *Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik Matematik Kaygı Ölçeği'nin geliştirilmesi ve matematik kaygısına ilişkin bir değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Ünal, A. (2006). *OKS (LGS)'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, E., Beşir, F. H. & Gümüş, S. (2016, Kasım). *Lise öğrencilerinin sınav kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. 1. International Academic Research Congress'de sunulmuş bildiri, Pegem Akademi, Antalya/Side. <https://www.researchgate.net> sayfasından erişilmiştir.
- Zeidner, M. & Safir, M. P. (1989). Sex, ethnic, and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*, 150(2), 175-85. doi: [10.1080/00221325.1989.9914589](https://doi.org/10.1080/00221325.1989.9914589)

### Extended Summary

In this research, it is aimed to investigate students' exam anxiety and math anxiety in terms of some variables such as exam anxiety and maths anxiety, gender, grade, number of siblings, living together status of parents, perceived average monthly income level of family, educational status of parents, mother's work status, the status of gladness of school, owning a private study room, computer programs for learning maths, levels of selfperception in maths, people who help the student for lessons, taking private courses, daily study time and perceived parental attitudes.

The main problem of this research is to determine the exam and math anxiety levels of students studying in central secondary schools of Kırşehir. For this purpose, it was examined whether test anxiety and math anxiety levels differ in terms of various variables.

"What are the test anxiety and math anxiety levels of students studying in central secondary schools of Kırşehir?" Under the problem sentence, do exam anxiety and maths anxiety of students studying in central secondary schools of Kırşehir show a significant difference according to, gender, grade, number of siblings, living together status of parents, perceived average monthly income level of family, educational status of parents, mother's work status, the status of gladness of the school,

owning a private study room, computer programs for learning maths, level of self-perception in maths, people who help the student for lessons, taking private courses, daily study time, and perceived parental attitudes? The sub-problems will be examined.

Quantitative research method was used as the research method in the study. The universe of this study consists of all 11310 students studying in central secondary schools of Kırşehir in the second term of the 2018-2019 academic year. Quota sampling was used in the study. In the study, 2106 of 11310 students were reached. The analyses were carried out with 2083 students for math anxiety and 2088 students for exam anxiety, without taking the surveys with missing data into the analysis.

Personal Information Form developed by the researchers, the Exam Anxiety Inventory developed by Spielberger (adapted into Turkish by Öner (1990)), and the Mathematics Anxiety Scale developed by Bindak (2005) were used in the study.

At the stage of data collection, first of all, the data collection tools were approved by the Kırşehir Ahi Evran University Social and Science Research and Publication Ethics Committee, and for the application of the data collection tools to the students, the Kırşehir Provincial Directorate of National Education. Necessary permissions were obtained. After obtaining the approval of the governorship required for the application, all necessary information was given by meeting with the administrators of the selected schools, the students went to their classes at the appropriate time, and after the necessary explanations were made, the research was carried out with the volunteer students. The data of this research were collected by applying the "Personal Information Form", "Exam Anxiety Inventory", and "Mathematics Anxiety Scale" to students studying in public and private secondary schools in the central district of Kırşehir province in the second term of the 2018-2019 academic year. The application of the questionnaires was carried out during one lesson time (40 minutes). The implementation of the questionnaires was carried out within two weeks after the National Education permit (17.05.2019). SPSS 24.0 package program was used for the statistical analysis of the data obtained from the surveys as a result of the research. Descriptive analysis was first used to analyze the data. In order to be able to decide on the use of tests suitable for the data structure, skewness and kurtosis values were examined in order to determine whether the data were normally distributed or not, before proceeding with the conclusive analyses. Frequency (f), percentage (%), independent sample t-test, and ANOVA test were used in the study. In case of a difference between the groups, Bonferroni and Games-Howell tests, which are post-hoc tests, were applied to the data to determine the source of the difference. In all analyses,  $\alpha = 0.05$  was taken.

The exam anxiety for suspicion-anxiety sub-dimension, descriptive statistics were calculated such as mean as 16.87, standard deviation as 5.50, minimum value as 8 and maximum value as 32, skewness coefficient as 0.48 and kurtosis coefficient as -0.19, average as 27.08, standard deviation for

affective sub-dimension as 8.04, minimum value as 12 and maximum value as 48, skewness coefficient as 0.26 and kurtosis coefficient as -0.54. For exam anxiety, total mean as 43.39 standard deviation as 12.80, minimum value as 20 and maximum value as 80, skewness coefficient as 0.35 and kurtosis coefficient as -0.31 were calculated. For math anxiety, mean as 24.03 standard deviation as 10.36, minimum value as 10 and maximum value 50, skewness coefficient as 0.51 and kurtosis coefficient as 0.55 were calculated.

It was confirmed that there was a significant statistical difference of suspicion sub-dimension, living together status of parents, perceived average monthly income level of family, educational status of parents, the status of gladness of the school, owning a private study room, computer programs for learning maths, level of self-perception in maths, people who help the student for lessons, daily study time, and perceived parental attitudes. However, it was also detected that the factors such as gender, grade, number of siblings, mother's work status, taking private courses didn't present a significant difference between averages.

For the affective sub-dimension, gender, grade, number of siblings, living together status of parents, perceived average monthly income level of family, educational status of parents, mother's work status, the status of gladness of the school, level of self-perception in maths, people who help the student for lessons, daily study time and perceived parental attitudes, there is a significant statistical difference. It was concluded that there was no difference in terms of owning a private study room, computer programs for learning maths, and taking private lessons.

For exam anxiety in total, gender, living together status of parents, perceived average monthly income level of family, educational status of parents, mother's work status, the status of gladness of the school, level of self-perception in maths, people who help the student for lessons, daily study time and perceived parental attitudes there is a significant statistical difference. There is no significant difference in terms of class, number of siblings, owning a private study room, computer programs for learning maths and taking private lessons.

For mathematics anxiety, grade, number of siblings, living together status of parents, perceived average monthly income level of family, educational status of parents, mother's work status, the status of gladness of the school, owning of private study room, level of self-perception in maths, people who help the student for lessons, taking private lessons, daily study time and perceived parental attitudes there is a statistically significant difference. No statistically significant difference was found between the averages of mathematics anxiety according to gender and computer programs for learning maths.

**Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu alışmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

**Destek ve Teşekkür Beyanı**

Çalışmanın yapılabilmesi için gerekli izinleri veren Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Fen Bilimleri Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu ve Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğüne teşekkür ederiz.

**Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar atışması yoktur.

**Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Fen Bilimleri Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulunun 15.04.2019 tarih ve 29/03 sayılı onayı ve Kırşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 17.05.2019 tarih ve 24512418-605.01-E.9723829 sayılı onayı ile yürütölmüştür.


# Kariyer Yapılandırma Kuramına Göre Geliştirilen Kariyer Müdahale Programının Etkililiğinin İncelenmesi\*

## Investigation of the Effectiveness of Career Intervention Program Based on Career Construction Theory

Ozan Korkmaz, Oğuzhan Kırdök

### Yazar Bilgileri

**Ozan Korkmaz**   
Dr., Karamanoğlu Mehmetbey  
Üniversitesi, Psikolojik Danışma  
ve Rehberlik Uygulama ve  
Araştırma Merkezi,  
[ozankorkmaz@kmu.edu.tr](mailto:ozankorkmaz@kmu.edu.tr)

**Oğuzhan Kırdök**   
Doç. Dr., Çukurova  
Üniversitesi, Rehberlik ve  
Psikolojik Danışmanlık,  
[okirdok@cu.edu.tr](mailto:okirdok@cu.edu.tr)

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Kariyer Yapılandırma Kuramı temelli geliştirilen kariyer müdahale programının lise öğrencilerinin kariyer uyum yeteneklerine ve kariyer uyum tepkilerine etkisini incelemektir. Çalışma grubu 27'si deney grubu, 27'si kontrol grubu olmak üzere 54 lise öğrencisinden oluşmaktadır. Çalışmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Katılımcıların kariyer uyum yeteneklerini ölçmek amacıyla Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Yeni Form ve kariyer uyum tepkilerini ölçmek amacıyla Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri kullanılmıştır. Araştırmada deney grubu öğrencilerine yedi oturumluk bir kariyer müdahale programı uygulaması yapılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubunun kariyer uyum yetenekleri ve kariyer uyum tepkileri toplam ve alt boyut puanlarının öntest-sontest puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem için *t*-testi yapılmıştır. Sontest ile izleme testi puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı ise bağımlı örneklem *t*-testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Kariyer Yapılandırma Kuramı temelli geliştirilen kariyer müdahale programının, lise öğrencilerinin kariyer uyum yeteneklerini geliştirdiği ve kariyer uyum tepkilerini arttırdığı ortaya konulmuştur. Ayrıca aynı etkinin dört hafta sonra yapılan izleme ölçümlerinde de sürdüğü görülmüştür.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Kariyer Uyum Yetenekleri  
Kariyer Uyum Tepkileri  
Kariyer Yapılandırma Kuramı  
Kariyer Psikolojik Danışmanlığı

**Keywords**  
Career Adapt-abilities  
Career Adapting Responses  
Career Construction Theory  
Career Counseling

**Makale Geçmişi**  
Geliş: 16.12.2021  
Düzelme: 30.01.2022  
Kabul: 22.02.2022

### ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effectiveness of career intervention program based on Career Construction Theory (CCT) on career adapt-abilities and career adapting responses. Participants of the study group consist of 54 high school students (27 students in the experimental group, 27 students in the control group). The Career Adaptabilities Scale-New Form, which measures the career adaptabilities, and The Student Career Construction Inventory, which measures career adapting responses, were used in the research. In the study, a seven-session career intervention program was applied to the experimental group students. Independent samples *t*-test was conducted in order to analyze the significance of the difference between experimental and control groups in terms of career adapt-abilities and career adapting responses, and the pretest-posttest average scores of the subscales. In order to test the permanence of the experimental intervention, the scales were applied again four weeks after the intervention in the experimental group. The significance of the difference between the post-test and follow-up test mean scores was analyzed with the dependent samples *t*-test. As a result of the research, it has been revealed that the career intervention program developed based on CCT improves the career adapt-abilities and career adapting responses of the high school students. Also, the same effect was found for the follow-up measures performed four weeks later.

\*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atf

Korkmaz, O. & Kırdök, O. (2022). Kariyer yapılandırma kuramına göre geliştirilen kariyer müdahale programının etkililiğinin incelenmesi. *TEBD*, 20(1), 230-255. <https://doi.org/10.37217/tebd.1037359>

## Giriş

Kariyer, bireyin yaşam boyunca oynadığı rolleri ifade etmektedir (Zunker, 2012). Bu roller serbest zaman etkinliklerini ve toplum hizmetini de içeren geniş bir kavramdır (Sharf, 2017). Kişinin yaşamı boyunca yaptığı işler, yaşamında başarı oluşturan belli başlı olaylar dizisi ve oynadığı yaşam rollerinin genel tablosudur (Kuzgun, 2009; Super, 1980). Bireyin yaşamında mutlu olmasının kariyerinde başarılı olmasıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Kariyer ve yaşam, ölüme kadar devam eden bir süreç olarak ele alınabilir (Sharf, 2017).

Değişmez tek bir gerçeğin olmadığını, bireylerin gerçekliklerini kendisinin inşa ettiği inancının vurgulandığı yaklaşımlar postmodern yaklaşımlar olarak adlandırılmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımları içeren postmodern bakış açısı, kariyer oluşturma sürecinde bireyin kendisini biçimlendiren temel bir öge olmasını vurgulamaktadır. Bu bağlamda Kariyer Yapılandırma Kuramı (KYK), yapılandırmacı ve bütüncü etkenlerin rollerini anlama açısından kariyer gelişim kuramlarına önemli katkılar sağlamaktadır (Korkut-Owen ve Niles, 2018). Ancak yine de KYK'nin geçerliği ile ilgili daha fazla müdahale, sonuç ve araştırmaya gereksinim olduğu da vurgulanmaktadır (Niles ve Bowsby, 2013).

Savickas (2011a), psikolojik danışmanların danışanlara kariyer psikolojik danışmanlığı hizmeti sunarken KYK'den yararlanabilecekleri birden fazla bakış açısı olduğunu belirtmiştir. Ayrıca bu bakış açılarının, danışanlara uygun kariyer müdahalesi (mesleki rehberlik, kariyer müdahalesi ya da kariyer danışmanlığı) sunmada da yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Danışanların ihtiyaçlarına yönelik olarak psikolojik danışmanlar bir ya da birden fazla pencereden danışanların kariyer hikâyelerini dinlerler. Danışanın sadece basit bir akademik tavsiye ya da mesleki rehberlik istemesi durumunda, psikolojik danışmanlar danışanları aktör (*actor*) rolünde dinler. Danışanlar araştırma, karar verme, plan yapma ya da meslek araştırma konusunda yardım isterse, danışanın özne (*agent*) rolünü geliştirmek için kariyer müdahale tekniklerini kullanır. Eğer danışanlar anlam oluşturma ve kimliğini şekillendirmeye meşgul olmak isterse, psikolojik danışmanlar danışanın kendiliğinden yazılan hikâyesini dinler ve danışanların yaşadıkları hikâyeyi geliştirmesi için öyküsel danışmanlığı kullanır. Dolayısıyla KYK temelli kariyer psikolojik danışmanlığının amaçlarından birinin, kariyer müdahale programlarıyla *özneyi* geliştirmek yani bireyin kariyer gelişimini sağlamak olduğu söylenebilir.

21. yüzyılın dijital devrimi, toplumlarda iş ve meslek biçimini değiştirmektedir. Bilgi teknolojilerindeki hızlı gelişmeler ve dünya pazarlarının açılması ticaret, göç, bilgi ve fikir alışverişi yoluyla kültürlerin birbirini daha fazla etkilemesini sağlayan ekonomilerin küreselleşmesini sağlamıştır (Savickas, 2011b). Bu nedenle, 20. yüzyılın kariyer kuramlarının ve mesleki rehberlik tekniklerinin yeniden düzenlenmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Mevcut kariyer yaklaşımların yetersizliğinin bir nedeni olarak kişisel özelliklerin istikrarlı ve iş yerlerindeki iş garantisinin sürekli olacağı düşüncesi

olduğu belirtilmektedir. Diğer bir nedenin ise kariyerin sabit bir aşama dizisi olarak kavramsallaştırılması olduğu ifade edilmektedir (Savickas vd., 2009).

İş gücünün ve işsizliğin küresel hale gelmesi, iş dünyası ve çalışanlar üzerinde çok önemli değişimlere neden olmaktadır. Bu değişimler bazı mesleklerin giderek tamamen ortadan kalkmasına kimi mesleklerin ortaya çıkmasına neden olarak iş dünyasında ve kariyer yollarında daha az doğrusal ve yordanabilir bir durum ortaya koymuştur (Yeşilyaprak, 2018). İnsan özellikleri sabit kalsa da çevre hızla değişmektedir. Bu nedenle insanın esnekliğini, uyum yeteneğini ve yaşam boyu öğrenmeyi vurgulayan kuramsal modellere ihtiyaç bulunmaktadır (Savickas vd., 2009). Çünkü bir işi elde etme ve başarılı olma yöntemlerini tanımlayan eski birçok yaklaşım artık geçerliliğini yitirmiştir (Savickas, 2011b). Bilgi çağındaki belirsiz ve kontrol edilemez kariyer problemleri, ergen öğrencileri ve yetişkin işçileri belirsiz ve kafası karışmış olarak hissettirmektedir. Bu nedenle kariyer hizmeti sunanlar, kariyerin değişkenliğini ve belirsizliğini doğrudan ele alan iş kimliği ve bireysel yapılandırma modellerini öne sürmektedir (Savickas, 2008). Değişimler karşısında, daha az doğrusal ve yordanabilir durumlarda bireylerin kullanabilecekleri önemli bir kaynak kariyer uyum yetenekleridir.

Kariyer uyum yetenekleri, iş ve çalışma koşullarındaki değişikliklerin getirdiği öngörülemeyen değişiklikler ile iş rolüne hazırlanmanın ve dâhil olmanın ön görülebilir görevleriyle başa çıkma olarak tanımlanmaktadır (Savickas, 1997). Başka bir ifadeyle kariyer uyum yetenekleri, bireylerin kariyerlerini inşa ettikleri baş etme süreçlerini vurgular. Mesleki kişilik, kişinin ne tür bir kariyer inşa ettiği ile ilgilenirken kariyer uyum yeteneği bireyin kariyerini nasıl yapılandığı ile ilgilenmektedir (Savickas, 2005).

Alanyazında kariyer uyum yeteneklerinin dört alt boyutu olarak ilgi, kontrol, merak ve güven ifade edilmektedir (Savickas, 2005). Bunun yanı sıra son yıllarda toplulukçu kültür özelliğine sahip toplumlarda iş birliğinin de kariyer uyum yeteneklerinin bir boyutu olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Brown, Bimrose, Barnes ve Hughes, 2012; Einarsdóttir, Vilhjálmssdóttir, Smáradóttir ve Kjartansdóttir, 2015; Korkmaz, 2021; McMahon, Watson ve Bimrose, 2012; Nye, Leong, Prasad, Gardner ve Tien, 2018; Prasad, Gardner, Leong, Zhang ve Nye, 2021; Sou, Yuen ve Chen, 2020). *İlgi*, bireylerin geleceğe hazırlanmalarına katkı sağlar. *Kontrol*, öz-disiplin ve çaba sarf ederek gelecek için kendini ve çevresini şekillendirmesinin sorumluluğunu yansıtır. *Merak*, bir kişinin çeşitli durumlarda ve rollerde iş ve mesleki fırsatları araştırabilmesini yönlendirir. Bireyin araştırma deneyimleri ile bilgi arama faaliyetleri, bireyde istek üretmekte ve yaşam tasarım seçimlerini gerçekleştirebilecek *güven* oluşturmaktadır. *İş birliği*, kişinin ödün vererek ve katkıda bulunarak başkalarıyla birlikte çalışma yeteneğini ifade eder. Mesleki görevler, mesleki geçişler ve iş travmaları ortaya çıktığında, uyum yeteneğine sahip birey; mesleki geleceği ile ilgili, mesleki geleceğini hazırlamada kontrolü ele alan,

gelecekteki durumları araştırarak merak gösteren ve isteklerini yerine getirmeye olan güveni güçlendiren kişiler olarak kavramsallaştırılmaktadır (Einarsdóttir vd., 2015; Savickas ve Porfeli, 2012).

Kariyer uyum tepkileri (*adapting responses*), KYK'deki uyum modelinde yer alan dört kaynaktan üçüncüsüdür (Savickas, 2005). Bu kaynaklardan ilki, değişime istekli ve hazır olma anlamını ifade eden bir kişilik özelliğini belirten uyum hazırlığıdır (*adaptive readiness*). Uyum hazırlığı ile birlikte uygun seçim yapmak için kaynaklara ihtiyaç vardır. Bu nedenle modeldeki ikinci boyut, değişim ile başa çıkmak için öz-düzenleme kaynaklarını belirten psikososyal yapıyı ifade eden uyum yeteneği (*adaptability resources*) kaynaklarıdır. Uyum yeteneği kaynakları, uyum tepkilerinin yani değişen kariyer koşullarını ele alan ve mesleki seçim yapma davranışlarının yerine getirilmesini sağlamaktadır. Modeldeki dördüncü boyut olan uyum sağlama sonuçları (*adapting responses*) bireysel ve mesleki durum arasındaki uyumun sonucunu göstermektedir. Bu dört boyut, mesleki geçişleri yapmak için mümkün olan en iyi sırayı oluşturmaktadır. Kısacası uyum modeli, uyum hazırlığının uyum sağlama sonuçlarını üretmesi için uyum tepkilerini şekillendiren uyum yetenekleri kaynaklarını harekete geçirmesini yansıtmaktadır (Hirschi, Herrmann ve Keller, 2015; Savickas, Porfeli, Hilton ve Savickas, 2018). Modelde bireylerin uyum hazırlığı kariyer uyum yeteneklerini, kariyer uyum yetenekleri de kariyer uyum tepkilerini ve son olarak da kariyer uyum tepkileri de uyum sağlama sonuçlarını olumlu etkilemektedir (Rudolph, Lavigne ve Zacher, 2017).

Bireylerin kariyerlerinin önemli dönüm noktalarından biri de liselerdir. Lise dönemindeki öğrencilerden kariyer hazırlığı yapması beklenir (Super, 1990). Ayrıca birçok lise öğrencisi içinde buldukları dönem itibarıyla bir yandan kendi ilgi, yetenek ve değerlerinin farkındalığını kazanırken diğer yandan lise sonunda yaşamında etkili olabilecek üniversite seçimini yapacaktır. Bu da bir anlamda bireyin mesleği ve iş yaşamını seçmesi ve yaşamını tasarlaması anlamına gelmektedir. Dolayısıyla lisedeki bireylerin kendini tanıması ve seçeneklerini belirlemesinin yanı sıra çalışma ve iş yaşamını da kapsayan kariyerinde ihtiyaç duyacağı bilgi ve becerilere sahip olmasının çok önemli olduğu söylenebilir. Kariyer gelişim dönemlerine özgü kariyer gelişim görevlerini destekleyecek programların hazırlanması ile bugünün çocuklarının ve gençlerinin gelecekte verimli, üretken, mutlu çalışanlar olması beklenir (Yeşilyaprak, 2018).

Kariyer psikolojik danışmanlığı çalışmalarında son zamanlarda yalnızca mantıklı kariyer seçimi yapma gibi karar verme çalışmalarının yanı sıra bireylerin kariyerleri boyunca kullanabilecekleri beceriler geliştirme, becerilerinin farkındalığını artırma önem kazanmaya başlamıştır. Ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde bireylerin kariyer uyum yeteneklerini geliştirmeye yönelik yapılan deneysel nitelikteki çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Konu ile ilgili yapılan sınırlı çalışmalar, KYK temelli olan ve olmayan kariyer müdahale müdahalelerinin kariyer uyum yeteneklerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir (bkz. Celen-Demirtas, 2016; Coolen, 2014; Eryılmaz



ve Kara, 2019; Kara, 2016; Kepir-Savoly, 2017; Koen, Klehe ve Van Vianen, 2012; Ömeroğlu, 2014; Santilli, Nota ve Hartung, 2019; Turan, 2017). Dolayısıyla hâlâ kariyer uyum yeteneklerini geliştirmeye yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Çünkü bireyler değişen iş gücü piyasasında ayakta kalabilmek ve gelişmek için kariyerleriyle ilgili becerilerini geliştirme ihtiyacı duymaktadırlar (Rees, 2017). Bireyin özelliği ile işin niteliğini eşleştirme, yöneltme-yerleştirme hizmeti anlayışına sahip eski paradigmalara göre hizmet veren kariyer psikolojik danışmanlığı anlayışı günümüzde bireye destek yerine engel olabilir. Yeni paradigmalarda doğrultusunda bireylerin; yaşam boyu öğrenen birey olarak gelişimi desteklemek, gelişen ve değişen kendini keşfetmesine destek olmak, kendisiyle ilgili farkındalığını artırmak, ortaya çıkan koşullara göre gerekli esnekliği gösterme ve uyum sağlama becerilerini geliştirmek, bütünsel gelişimi destekleyecek öğrenmeyi öğrenme, yaşam yönetimi, iletişim becerileri gibi meta yeterliklerini geliştirmelerini teşvik etmek, kestirilemeyen hızlı değişimlerin yarattığı iş yaşamına bireylerin kişisel gelişimlerini yapılandırarak bireysel kariyer gelişimlerini yönetmeleri için gerekli farkındalık ve tutumları kazanmalarını desteklemek günümüz kariyer psikolojik danışmanlarından beklenen temel roldür (Yeşilyaprak, 2018). Bu nedenle bu çalışmanın amacı KYK temelli geliştirilen kariyer müdahale programının lise öğrencilerinin kariyer uyum yeteneklerine ve kariyer seçimini yapılandırmayla ilişkili uyum sağlama tepkilerine etkisini incelemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki hipotezler test edilmiştir.

*Hipotez 1:* KYK temelli geliştirilen kariyer müdahale programı öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerine ait puanları arttırmaktadır.

*Hipotez 2:* KYK temelli geliştirilen kariyer müdahale programı öğrencilerin kariyer uyum tepkilerine ait puanları arttırmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, lise öğrencilerinde kariyer uyum yeteneklerini geliştirmeye yönelik hazırlanan KYK temelli kariyer müdahale çalışmasının etkililiğini inceleyen öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir çalışma olarak gerçekleştirilmiştir. Yarı deneysel desenler, hazır gruplar üzerinde seçkisiz atanmanın olmadığı desenlerdir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Katılımcılar seçkisiz atanmadığından dolayı bu çalışma yarı deneyseldir. Yaygın olarak kullanılan bu desende katılımcılardan deneysel işlem öncesinde ve sonrasında bağımlı değişkenle ilgili ölçümler elde edilir (Büyüköztürk, 2014a).

### Çalışma Grubu

Araştırma, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesinde yer alan bir ilin merkezindeki benzer özellik taşıyan iki farklı Anadolu Lisesinde, dokuzuncu ve onuncu sınıfa devam eden öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun katılımcıları, araştırmaya gönüllü olarak katılmak isteyen 54 öğrenciden (27 deney grubu, 27 kontrol grubu) oluşmaktadır. Deney grubundaki öğrencilerin yaşları

13-16 arasında değişmektedir. Yaş ortalamaları 14,89'dur ( $S_s = .85$ ). Kontrol grubundaki öğrencilerin yaşları ise 13-17 arasında değişmektedir. Öğrencilerin yaş ortalamaları 14,93'tür ( $S_s = .87$ ). Deney grubu katılımcılarının %59,3'ü kız ( $n = 16$ ), %40,7'si erkek ( $n = 11$ ) öğrenciden oluşmaktadır. Kontrol grubu katılımcılarının ise %63'ü kız ( $n = 17$ ), %37'si erkek ( $n = 10$ ) öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubu katılımcılarının 9'u 9. sınıf, 18'i 10. sınıf öğrencisidir. Kontrol grubu katılımcılarının ise 10'u 9. sınıf, 17'si 10. sınıf öğrencisidir. Deney gruplarındaki öğrencilerin %70,4'ü kendi sosyoekonomik düzeyini orta olarak algılamaktadır. Öğrencilerin %25,9'u yüksek, %3,7'si ise düşük olarak algılamaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin de benzer şekilde büyük çoğunluğu (%88,9) kendi sosyoekonomik düzeyini orta olarak algılamaktadır. Diğer yandan öğrencilerin %7,4'ü yüksek, %53,7'si ise düşük olarak algılamaktadır.

#### *Deney ve Kontrol Gruplarının Eşleştirilmesi:*

Çalışma gruplarındaki katılımcıların ilgili değişkenler (kariyer uyum yetenekleri ve kariyer uyum tepkileri) açısından eşleştirilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Elle yapılan mekanik eşleştirmenin yanı sıra katılımcıların öntest puanlarına göre istatistiksel eşleştirme yapılmıştır. Bunun için öncelikle katılımcıların öntest puanlarına ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Öntest ölçek puanlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmüştür. Bu nedenle öntest puanlarına ait dağılımın normal olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Katılımcıların öntest puanlarının istatistiksel eşleştirilmesi için parametrik testlerden bağımsız örneklem için *t*-testi tercih edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan katılımcıların Kariyer Uyum Yetenekleri ve Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri toplam ve alt boyut puanlarının istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği görülmüştür ( $p > .005$ ). Buna göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin anılan ölçeklerdeki toplam ve alt boyut puanları bakımından birbirine denk olduğu söylenebilir.

#### **Veri Toplama Araçları**

##### *Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Yeni Form (KUYÖ-YF):*

İlgi, kontrol, merak ve güven olmak üzere dört boyuttan oluşan ve bireyin uyum kaynaklarını ölçen Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği, önce 24 maddelik orijinal form olarak yayımlanmıştır (Savickas ve Porfeli, 2012). Daha sonra Maggiori, Rossier ve Savickas (2015) ölçeğin kısa formunun büyük araştırmalara kolayca dâhil olmak, uygulamayı kolaylaştırmak, farklı mesleki alanlarda ve gruplarda uygulama imkânı sağlamak gerekmesiyle ölçeğin kısa formunu oluşturmuştur. Işık vd. (2018) ise bu formu (KUYÖ-KF) Türkçeye uyarlamışlardır. Savickas ve Porfeli (2015) toplulukçu kültürlerde kariyer uyum yeteneğinin olası bir boyutu olabilecek iş birliğini ortaya atmıştır. Korkmaz (2021) tarafından Maggiori vd.'nin (2015) geliştirdiği formun üzerine Savickas ve Porfeli (2015) tarafından önerilen iş birliği boyutu maddeleri de eklenerek Türk kültüründe beş boyutlu (ilgi, kontrol, merak, güven ve iş birliği), yeni ve kısa Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Yeni Form (KUYÖ-YF) geliştirilmiştir. Ölçek lise

öğrencileri üzerinde geliştirilmiştir. Ölçek beş boyutlu, 17 maddeden oluşmakta ve beşli Likert tipindedir (1 = Hiç güçlü değil, 5 = Çok güçlü). Ölçekten alt boyut ve toplam boyuta ilişkin toplam puanlar alınabilmektedir. Alınan puanların yüksekliği kariyer uyum yeteneklerinin düzeyinin yüksekliği anlamına gelmektedir. Ölçeğe ait örnek maddeler şu şekildedir; “Geleceğimin nasıl olacağı hakkında düşünme (ilgi)”, “Kendi kendime karar verme (kontrol)”, “Bir birey olarak gelişimim için fırsatlar arama (merak)”, “Yeteneklerim doğrultusunda çalışma (güven)”, “Grup çalışmalarında başkalarıyla iş birliği yapma (iş birliği)”. Beş boyutlu yapı toplam varyansın %55,52’sini açıklamaktadır. Birinci düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda modele ilişkin sonuçlar  $\chi^2 = 434,321$ ,  $sd = 109$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/sd = 3,985$ , GFI = .93, CFI = .87, RMSEA = .06 (LO = .06, HI = .07), AIC = 522,321 şeklinde; ikinci düzey DFA, sonucunda modele ilişkin sonuçlar  $\chi^2 = 440,265$ ,  $sd = 114$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/sd = 3,862$ , GFI = .93, CFI = .87, RMSEA = .06 (LO = .06, HI = .07), AIC = 518,265 şeklinde hesaplanmıştır. Ölçek toplam puanı ile algılanan stres ve kariyer uyum tepki puanları arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayılarının .60 ile .75 arasında değiştiği bulunmuştur. Bununla birlikte toplam ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısı .81 olarak hesaplanmıştır. Mevcut çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler bir araya getirilerek ölçeğe ait iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Öntestten elde edilen verilerle hesaplanan iç tutarlık katsayılarının alt boyutlarda .67 ile .82 arasında değiştiği görülmüştür. Sontestten elde edilen verilerle hesaplanan iç tutarlık katsayıları ise alt boyutlarda .67 ile .87 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğe ait toplam puanlara ilişkin iç tutarlık katsayısı öntest için .88, sontest için de .91 olarak hesaplanmıştır.

#### ***Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri (ÖKYE):***

Kariyer uyum düşünce ve davranışlarının güvenilir ölçümüne ve araştırmacıların kariyer uyum modelinde bir boyut olan uyum tepkilerinin özel olarak ölçülmesini sağlayan ölçme aracı ihtiyacına yönelik olarak Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri (ÖKYE) Savickas vd. (2018) tarafından geliştirilmiştir. Bu envanter, kariyer seçimini yapılandırmayla ilişkili mesleki düşünce ve davranışlardan oluşan uyum sağlama tepkilerini/baş etme davranışlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Lise, üniversite ve lisansüstü öğrenciler üzerinde geliştirilen envanter, dört ölçek üzerinden değerlendirilen 18 maddeden oluşmaktadır. Bu dört ölçek; mesleki benlik kavramını belirginleştirme, meslekler hakkında bilgi araştırma, meslek seçimine karar vermek ve seçimi uygulamaya hazırlanmadır. Belirginleştirmeyi, araştırmayı, karar vermeyi ve hazırlanmayı içeren her bir ölçek, belirli bir kariyer yapılandırma görevini değerlendirmektedir. Ölçekler “1 = Henüz bunun hakkında düşünmedim”, “2 = Bunu düşündüm ama bunun hakkında ne yapacağımı bilmiyorum”, “3 = Bunun hakkında ne yapacağımı biliyorum”, 4 = “Yapılması gerekenleri şimdi yapıyorum”, 5 = “Bunu zaten yaptım” şeklinde beşli Likert tipi derecelendirme ile yanıtlanmaktadır. Envanterden alınan yüksek

puan bireyin kariyer seçimini yapılandırmasında mesleki düşünce ve davranışlardan oluşan uyum sağlama tepkilerini/baş etme davranışlarını başarılı bir şekilde gerçekleştirdiği anlamına gelmektedir.

ÖKYE'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları farklı yazarlar (Korkmaz, 2021; Öztemel ve Yıldız-Akyol, 2021; Sevinç ve Siyez, 2018) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada Korkmaz (2021) tarafından lise öğrencileri üzerinde uyarlanan envanter kullanılmıştır. Bu çalışmada orijinal yapıdan farklı olarak üç boyutlu bir yapıya ait uyarlama gerçekleştirilmiştir. Buna göre envanter belirginleştirme, keşfetme ve karar verme alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Ölçeğe ait örnek maddeler şu şekildedir; "Kişiliğimin net bir resmini oluşturmak (belirginleştirme)", "Meslekler hakkında bilgi edinmek (keşfetme)", "İhtiyacım olan eğitim ve deneyimi elde etmemi sağlayacak fırsatlar bulmak (karar verme)". Ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin birinci düzey DFA uyum iyiliği değerleri  $\chi^2 = 349,496$ ,  $sd = 130$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/sd = 2,688$ ,  $GFI = .93$ ,  $CFI = .92$ ,  $RMSEA = .06$  ( $LO = .05$ ,  $HI = .07$ ),  $AIC = 431,496$  şeklinde; ikinci düzey DFA uyum iyiliği değerleri ise  $\chi^2 = 349,496$ ,  $sd = 130$ ,  $p < .001$ ,  $\chi^2/sd = 2,688$ ,  $GFI = .93$ ,  $CFI = .92$ ,  $RMSEA = .06$  ( $LO = .05$ ,  $HI = .07$ ),  $AIC = 431,496$  olacak şekilde bulunmuştur. ÖKYE ile kariyer uyum yetenekleri ve kariyer kararı yetkinlik beklentisi arasında pozitif, orta düzeyde ve anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Diğer yandan ÖKYE ile algılanan stres arasında negatif, düşük düzeyde ve anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Envanterin alt ölçeklere ilişkin iç tutarlık katsayılarının .64 ile .85 arasında değiştiği ve toplam ölçeğe ilişkin iç tutarlık katsayısının .87 olduğu görülmüştür. Mevcut çalışma kapsamında deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler bir araya getirilerek ölçeğe ait iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. Öntestten elde edilen verilerle hesaplanan iç tutarlık katsayılarının alt boyutlarda .68 ile .87 arasında değiştiği görülmüştür. Sontestten elde edilen verilerle hesaplanan iç tutarlık katsayıları ise alt boyutlarda .76 ile .92 arasında değişmektedir. Ayrıca ölçeğe ait toplam puanlara ilişkin iç tutarlık katsayısı öntest için .91, sontest için de .94 olarak hesaplanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Ölçme araçları uygulanmadan önce araştırmacı tarafından yapılacak çalışma ile ilgili öğrencilere bilgiler verilmiştir. Daha sonra çalışmayla ilgili tüm bilgileri içeren ve araştırmacı tarafından hazırlanan bilgilendirilmiş onam formu öğrencilere dağıtılmış ve katılmak isteyen öğrenciler formun en altında bulunan kısmı imzalamışlardır. Böylelikle öğrencilerin çalışmaya gönüllü olarak katılmak istedikleri sağlanmıştır. Deneysel çalışmadan elde edilen nicel veriler KUYÖ-YF ve ÖKYE ile toplanmıştır. Deneysel çalışmanın uygulama aşamasında ilk nicel veriler programa ilişkin bilgilendirmeler yapıldıktan sonra çalışmaya katılmak isteyen gönüllü öğrencilerden kariyer müdahale programına başlamadan önce toplanmıştır. Son teste ilişkin veriler kariyer müdahale programı tamamlandıktan sonra son oturumdan bağımsız bir şekilde toplanmıştır. Deney grubundan elde edilen izleme testine ilişkin veriler ise son oturumdan dört hafta sonra elde edilmiştir.

KYK temelli hazırlanan kariyer müdahale programının öğrencilerin kariyer uyum yetenekleri ve kariyer uyum tepkileri üzerinde ne derece etkili olduğunu belirlemek amacıyla deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ait öntest-sontest fark puanlarına ilişkin ortalama puanlar arasındaki farklılığın anlamlılığı incelenmiştir. Fark puanlarına ait ortalamaların karşılaştırılmasıyla I. tür hata yapma olasılığı azaltılmaya çalışılmıştır (Balci, 2018). Verilerin analizinde IBM SPSS 26 istatistik paket programı kullanılmıştır. İstatistiksel analizlerin anlamlılığında, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin analizinden önce fark puanlarının dağılımını incelemek için puanlara ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Öğrencilerin sontest-öntest puan farklarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerinde +1,5 ile -1,5 dışında kalan iki puan ortalaması (belirginleştirme ve keşfetme) olduğu bulunmuştur. Diğer puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri ise +1,5 ile -1,5 arasındadır. Buna göre ilgi, kontrol, merak, güven, iş birliği, KUYÖ-YF, karar verme ve ÖKYE'ye ait fark puan ortalamalarının normal dağılım gösterdiği; belirginleştirme (basıklık = 3,23, çarpıklık = .63) ve keşfetmeye (basıklık = 2,27, çarpıklık = .51) ait fark puan ortalamalarının ise normal dağılım göstermediği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Son olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ve izleme testlerine ilişkin puan ortalamalarına ait basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve bu değerlerin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sontest ve izleme test puanlarının normal dağılıma sahip olduğu söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Normal dağılım gösteren puanlar için parametrik testlerden bağımsız örneklem *t*-testi ve bağımlı örneklem *t*-testi, normal dağılım göstermeyen puanlar için de parametrik olmayan testlerden Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bağımsız örneklem *t*-testi ile Man Whitney U-Testi iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını, bağımlı örneklem *t*-testi ise iki ilişkili örneklem ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını incelemektedir (Büyüköztürk, 2014b).

Bağımlı değişkenle bağımsız değişken arasındaki ilişkinin ne kadar güçlü olduğunu ortaya koymak amacıyla değişkenlere ait etki büyüklükleri hesaplanmıştır (Kelley ve Preacher, 2012; Miller, 2007). Bu çalışmada Cohen (1992) tarafından geliştirilen ve yaygın olarak kullanılan etki büyüklüğü (*d*) kullanılmıştır. Parametrik olmayan testlere ait bulguların etki büyüklüklerinin hesaplanmasında *z* değerleri dikkate alınarak hesaplamalar yapılmıştır (Fritz, Morris ve Richler, 2012). Etki büyüklüklerinin değerlendirilmesinde grup ortalamalarının karşılaştırılmasında kullanılan etki büyüklükleri değerleri dikkate alınmıştır. Buna göre Cohen's *d* değeri .20'ye kadar küçük, .20 - .80 arası orta, .80 ve üzeri büyük etki olarak değerlendirilmektedir (Cohen, 1992).

Uygulanan programın kalıcılığını incelemek için deney grubunun sontest ve izleme testlerine ait ortalama puanları arasındaki anlamlı farklılık incelenmiştir. Verilerin analizinden önce verilere ait puanların dağılımı incelenmiştir. Sontest ve izleme testine ait puanların basıklık ve çarpıklık değerleri

incelendiğinde, değerlerin +1,5 ile -1,5 arasında olduğu görülmüştür. Buna göre sontest ve izleme testlerine ait alt boyut ve toplam puanların normal dağılım gösterdiği söylenebilir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Bu nedenle sontest ve izleme testleri arasındaki farkın anlamlılığını incelemek için parametrik testlerden bağımlı örneklem *t*-testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2014b).

### **İşlem**

Araştırma için gerekli izinler ilgili İl Millî Eğitim Müdürlüğünden (99371540-44-E.8664699) ve Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla Üniversite Etik Kurulundan (E-95704281-604.02.02-65328) alınmıştır. Geliştirilen kariyer müdahale programı, ildeki bir Anadolu Lisesinin 9. ve 10. sınıflarından seçilen öğrencilere uygulanmıştır. Programın oturumları yedi haftada uygulanmıştır. Her bir oturum yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Uygulamalar hafta içi (salı günü) öğrencilerin serbest zaman etkinliklerine ayırdıkları vakitte okulun toplantı salonunda gerçekleştirilmiştir. Programın uygulamaları ikinci araştırmacının danışmanlığında birinci araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilere ise araştırmacı tarafından ayrıca bir müdahalede bulunulmamış ve önceden planlanmış resmî okul rehberlik programındaki etkinlikler okul psikolojik danışmanı veya sınıf rehberlik öğretmeni tarafından sunulmuştur.

Programın ilk oturumunda çalışmanın amacı ve uygulanacak yöntem anlatılmıştır. Sonraki oturumlarda her bir kariyer uyum yeteneğine ilişkin etkinlikler yapılmıştır. Son oturumda ise sonlandırma etkinlikleri yapılarak programın uygulanması tamamlanmıştır. Uygulamalar sırasında katılımcılardan alınan geri dönüşlere ve yansıttıkları beden diline göre yapılan deneysel uygulamadan katılımcıların psikolojik veya fiziksel herhangi bir zarar görmediği gözlenmiştir.

### ***Kariyer Müdahale Programının Genel Nitelikleri:***

KYK, bireylere kariyer psikolojik danışmanlığı hizmetleri vermede farklı bakış açıları sunmaktadır. Bu bakış açıları aktör, özne ve yazardır. Her biri farklı kariyer müdahalesi gerektiren bu bakış açılarından özneyi yani bireyi geliştirmede kariyer müdahale teknikleri kullanılmaktadır. Bu bakış açısına göre bireylerin ihtiyacı olan eğer araştırma, karar verme, plan yapma ya da meslek araştırma konusunda yardım istemekteyse bu durumda özneyi yani bireyi geliştirmek adına kariyer müdahale teknikleri kullanılabilir (Savickas, 2011a). Bu çalışma kapsamında geliştirilecek olan kariyer müdahale programlarının hazırlanmasında bu bakış açısı temel alınmıştır. Programın geliştirilme sürecinde ilgili alanyazındaki kuramsal temelden faydalanılmıştır (Maggiori vd., 2015; Savickas, 2009, 2011a; Savickas vd., 2018; Savickas ve Porfeli, 2012, 2015). Bu adımlar doğrultusunda kariyer uyum yetenekleri ile ilgili alanyazın incelenerek ölçme aracındaki ifadeler hedef davranışlara dönüştürülmüştür. Ayrıca kariyer uyum yetenekleri ile ilgili yapılan nitel çalışmalar da incelenmiş (Karacan-Özdemir ve Ayaz, 2020; McMahan vd., 2012) ve kariyer uyum yeteneklerinin alt boyutlarına ilişkin yazılan tanılayıcı nitel kodlar (Einarsdóttir vd., 2015) gözden geçirilerek hedef davranışların oluşturulmasında faydalanılmıştır.

Geliştirilen kariyer müdahale programının genel amacı, KYK temelli olup lise öğrencilerinin kariyer uyum yeteneklerini geliştirmektir. Programda kariyer uyum yeteneklerinin her bir alt boyutu (ilgi, kontrol, merak, güven ve iş birliği) ile ilgili bir oturum planlanmıştır. Oturumlarda alanyazında kullanılan etkinliklerin uyarlanarak kullanılmasının yanı sıra alanyazına uygun etkinlikler de geliştirilerek uygulanmıştır. Programa son halini vermeden önce iki aşamada pilot uygulamalar gerçekleştirilmiştir. İlk pilot uygulama birinci araştırmacı tarafından doğrudan gerçekleştirilmiştir. Birinci pilot uygulama sonrasında birinci araştırmacı ile ikinci araştırmacı tarafından program gözden geçirilerek düzenlenmiştir. İkinci aşamada ise farklı türdeki beş lisede beş farklı uygulayıcı tarafından uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar sonucunda uygulayıcılar tarafından geri bildirimler sunulmuş ve araştırmacılar tarafından geri bildirimler incelenerek programda gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Tüm bu aşamalar sonucunda 7 oturumluk kariyer müdahale programı geliştirilmiştir. Oturumlar okul ders saatleri ile uyumlu olacak şekilde 40'ar dakika olarak planlanmıştır.

Programın tüm oturumlarında önceki oturumların özetlenmesi, verilen ev ödevlerinin ele alınması, ilgili oturumun içeriği hakkında katılımcıları haberdar etme ve ısınma etkinliği ile bir başlangıç yapılır. Daha sonra her oturumun hedef davranışları kapsamında etkinlikler gerçekleştirilir. Oturumun sonunda özetleme yapılır, oturumun konusu ile ilgili ev ödevi verilir ve hedef davranışlarla ilgili haftanın hikâyesi okunarak oturum sonlandırılır. Programın birinci oturumunun amacı katılımcıların programın içeriği ile programın uygulama koşulları hakkında bilgilenmelerini sağlamaktır. Bu kapsamda grup lideri ile öğrencilerin tanışması, katılımcıların kariyer uyum yetenekleri hakkında bilgi sahibi olması, programın amacı ve program süresince uyulması gereken kurallar ilgili etkinliklere yer verilmiştir. İkinci oturumun amacı katılımcıların problem durumlarına karşı kişisel tutumlarına ilişkin farkındalıklarını artırma ve problemleri çözmede kendini güçlü görmeyi sağlamaktır (güven). Bu oturumda katılımcıların problem çözmede kullanılan güçlü yanların farkına varmasını sağlamak amacıyla "3 Özelliğim" ve problemlerle karşılaştıklarında kullanabilecekleri yöntem örneği için "DAHI" gibi etkinliklere yer verilmiştir. Üçüncü oturumun amacı katılımcıların, ihtiyacı olan bilgiye güvenilir şekilde ulaşma ve kendini-çevresini tanımaya sağlamaktır (merak). Bu oturumda katılımcıların kendilerini ve çevreyi tanımalarını sağlamalarına yönelik "Altıgen Bahçe", meslekler ya da okullarla ilgili bilgilere ulaşmada güvenilir bir yöntemi aktarmak amacıyla "Bilgi Kaynakları ve Yararlı Bilgiye Ulaşmada İpuçları" etkinlikleri bulunmaktadır. Dördüncü oturumun amacı katılımcıların geleceği hakkında düşüncelerini ve plan yapmalarının farkına varmalarını sağlamaktır (ilgi). Bu oturumda katılımcıların geleceği hayal etmelerini sağlamak amacıyla "Yönlendirilmiş Hayal", yaşamlarında neler olabileceklerine ilişkin plan yapmaları amacıyla "Yaşam Çizgisi" etkinliklerine yer verilmiştir. Beşinci oturumun amacı katılımcıların kendisiyle ilgili kararları bağımsız alması, kararlarının sorumluluğunu alması ve kişisel özelliklerine uygun kazanmak istediği

özelliklere ilişkin neler yapacağına karar vermesini sağlamaktır (kontrol). Bu oturumda katılımcıların alacakları kararlarda bağımsız olmalarını sağlamak amacıyla “Kararlarımız Hakkında Düşünmek”, “Nasıl Karar Verelim?”, “Kararlara Katıldığımız Zamanlar” gibi etkinlikler bulunmaktadır. Altıncı oturumun amacı katılımcıların grupla birlikte çalışmanın önemini ve katkısını bilmesini, insanlarla nasıl uzlaşabileceğini bilmesini ve grup çalışmalarında iş birliği yapmasını sağlamaktır (iş birliği). Bu oturumda katılımcıların grupla birlikte çalışmanın önemini, faydasını bilme ve insanlarla uzlaşabilmeyi sağlamaları amacıyla “İş Birliği Yapmak” ve “Bu Parayı Birlikte Nasıl Harcayalım?” etkinliklerine yer verilmiştir. Yedinci ve son oturumun amacı katılımcıların uygulanan programın değerlendirmesini yapmaları ve program süreciyle ilgili geribildirim alıp vermelerini sağlamaktır. Bu kapsamda katılımcılar için “Çalışmanın Değerlendirilmesi” ve “Geçmişe Mektup” etkinliklerine yer verilmiştir.

## Bulgular

### Kariyer Uyum Yeteneklerine İlişkin Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Yeni Formu’ndan aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1’de sunulmuştur:

**Tablo 1.** Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Yeni Form ve Alt Ölçeklerinin Öntest-Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Grup	İşlem	N	X	Ss
KUYÖ-YF	Deney	Öntest	27	60,59	8,50
		Sontest	27	70,07	8,18
	Kontrol	Öntest	27	64,00	10,92
		Sontest	27	62,59	10,24
İlgi	Deney	Öntest	27	9,85	2,36
		Sontest	27	12,04	2,12
	Kontrol	Öntest	27	9,89	2,71
		Sontest	27	10,04	1,99
Kontrol	Deney	Öntest	27	10,67	2,22
		Sontest	27	12,67	1,75
	Kontrol	Öntest	27	10,93	2,32
		Sontest	27	11,41	2,47
Merak	Deney	Öntest	27	10,26	2,18
		Sontest	27	12,11	1,85
	Kontrol	Öntest	27	10,67	2,00
		Sontest	27	10,04	2,72
Güven	Deney	Öntest	27	10,96	2,17
		Sontest	27	12,52	1,58
	Kontrol	Öntest	27	12,11	2,99
		Sontest	27	10,89	2,24
İş Birliği	Deney	Öntest	27	18,85	3,80
		Sontest	27	20,74	2,99
	Kontrol	Öntest	27	20,41	3,32
		Sontest	27	20,22	3,14

KUYÖ-YF: Kariyer uyum yetenekleri toplam puanı



Tablo 1’de Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Yeni Form (KUYÖ-YF) ve alt ölçek puanları incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde grupların öntest puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında elde edilen puanlar incelendiğinde ise puanlarda farklılaşma olduğu görülmektedir. Deney grubu ve kontrol gruplarının tüm ortalama fark puanları normal dağılım gösterdiğinden dolayı bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Analize ilişkin bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği-Yeni Form ve Alt Ölçeklerinden Aldığı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Fark Puanlarının Bağımsız Örneklem *t*-testi Analizi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	X	Ss	%95 Güven Aralıkları	Sd	t	p																																																												
KUYÖ-YF	Deney	27	9,48	5,25	7,79 – 13,99	52	7,05	.000***																																																												
	Kontrol	27	-1,41	6,08					İlgi	Deney	27	2,19	1,92	.85 – 3,22	52	3,45	.001**	Kontrol	27	.15	2,40	Kontrol	Deney	27	2,00	1,62	.47 – 2,57	52	2,90	.005**	Kontrol	27	.48	2,19	Merak	Deney	27	1,85	1,51	1,54 – 3,42	52	5,30	.000***	Kontrol	27	-.63	1,90	Güven	Deney	27	1,56	1,97	1,51 – 4,05	52	4,39	.000***	Kontrol	27	-1,22	2,64	İş Birliği	Deney	27	1,89	2,67	.67 – 3,48	52	2,96
İlgi	Deney	27	2,19	1,92	.85 – 3,22	52	3,45	.001**																																																												
	Kontrol	27	.15	2,40					Kontrol	Deney	27	2,00	1,62	.47 – 2,57	52	2,90	.005**	Kontrol	27	.48	2,19	Merak	Deney	27	1,85	1,51	1,54 – 3,42	52	5,30	.000***	Kontrol	27	-.63	1,90	Güven	Deney	27	1,56	1,97	1,51 – 4,05	52	4,39	.000***	Kontrol	27	-1,22	2,64	İş Birliği	Deney	27	1,89	2,67	.67 – 3,48	52	2,96	.005**	Kontrol	27	-.19	2,48								
Kontrol	Deney	27	2,00	1,62	.47 – 2,57	52	2,90	.005**																																																												
	Kontrol	27	.48	2,19					Merak	Deney	27	1,85	1,51	1,54 – 3,42	52	5,30	.000***	Kontrol	27	-.63	1,90	Güven	Deney	27	1,56	1,97	1,51 – 4,05	52	4,39	.000***	Kontrol	27	-1,22	2,64	İş Birliği	Deney	27	1,89	2,67	.67 – 3,48	52	2,96	.005**	Kontrol	27	-.19	2,48																					
Merak	Deney	27	1,85	1,51	1,54 – 3,42	52	5,30	.000***																																																												
	Kontrol	27	-.63	1,90					Güven	Deney	27	1,56	1,97	1,51 – 4,05	52	4,39	.000***	Kontrol	27	-1,22	2,64	İş Birliği	Deney	27	1,89	2,67	.67 – 3,48	52	2,96	.005**	Kontrol	27	-.19	2,48																																		
Güven	Deney	27	1,56	1,97	1,51 – 4,05	52	4,39	.000***																																																												
	Kontrol	27	-1,22	2,64					İş Birliği	Deney	27	1,89	2,67	.67 – 3,48	52	2,96	.005**	Kontrol	27	-.19	2,48																																															
İş Birliği	Deney	27	1,89	2,67	.67 – 3,48	52	2,96	.005**																																																												
	Kontrol	27	-.19	2,48																																																																

\*\*p < .01, \*\*\*p < .001, KUYÖ-YF: Kariyer uyum yetenekleri toplam puanı

Tablo 2’de de görüleceği üzere deney grubu ve kontrol grubunun kariyer uyum yetenekleri toplamı ve İlgi, Kontrol, Merak, Güven ve İş Birliği alt ölçekleri öntest-sontest fark puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır. Uygulanan kariyer müdahale programının etkililiğini değerlendirmek için Cohen’s *d* etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerine ilişkin bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

**Tablo 3.** Uygulanan Kariyer Müdahale Programının Etkililiğine İlişkin Etki Büyüklük Değerleri

Ölçekler	Cohen’s <i>d</i>	Etki Büyüklüğü
KUYÖ-YF	1,92	Büyük
İlgi	.94	Büyük
Kontrol	.79	Orta
Merak	1,45	Büyük
Güven	1,19	Büyük
İş Birliği	.81	Büyük

KUYÖ-YF: Kariyer uyum yetenekleri toplam puanı

Tablo 3’te de görüleceği üzere, uygulanan kariyer müdahale programı bireylerin kariyer uyum yeteneklerinin Kontrol alt boyutu dışında hepsinde büyük düzeyde etki göstermiştir. Kontrol alt boyutunda ise uygulanan kariyer müdahale programı orta düzeyde etki göstermiştir. Buna göre KYK temelli hazırlanan kariyer müdahale programının bireylerin kariyer uyum yeteneklerini geliştirmede etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

### Kariyer Uyum Tepkilerine İlişkin Bulgular

Deney grubu ve kontrol grubundaki öğrencilerin Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri'nden (ÖKYE) aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri ve Alt Ölçeklerinin Öntest-Sontest Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçekler	Grup	İşlem	N	X	Ss
ÖKYE	Deney	Öntest	27	53,96	13,90
		Sontest	27	68,33	12,16
	Kontrol	Öntest	27	55,37	15,24
		Sontest	27	54,52	16,08
Belirginleştirme	Deney	Öntest	27	17,63	5,51
		Sontest	27	21,74	5,13
	Kontrol	Öntest	27	19,11	5,29
		Sontest	27	18,74	5,57
Keşfetme	Deney	Öntest	27	8,63	3,03
		Sontest	27	11,56	2,47
	Kontrol	Öntest	27	9,19	3,17
		Sontest	27	9,30	3,24
Karar Verme	Deney	Öntest	27	27,70	6,97
		Sontest	27	35,03	6,32
	Kontrol	Öntest	27	27,04	8,65
		Sontest	27	26,48	8,47

ÖKYE: Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri toplam puanı

Tablo 4'te Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri (ÖKYE) ve alt ölçek puanları incelendiğinde, deneysel işlem öncesinde grupların öntest puanlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Deneysel işlem sonrasında elde edilen puanlar incelendiğinde ise puanlarda farklılaşma olduğu görülmektedir. Daha sonra fark puanlarına ilişkin ortalamalar istatistiksel analizlerle karşılaştırılmıştır. Deney grubu ve kontrol gruplarının ortalama puanları arasındaki farklar incelenirken, fark puanları normal dağılım gösteren ÖKYE toplam ve Karar Verme alt ölçeği puanları için bağımsız örneklem *t*-testi yapılmıştır. Fark puanları normal dağılım göstermeyen Belirginleştirme ve Keşfetme alt ölçek puanları için de Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bağımsız örneklem *t*-testi sonuçları Tablo 5'te, Mann Whitney U testi sonuçları ise Tablo 6'da sunulmuştur:

**Tablo 5.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri ve Karar Verme Alt Ölçeğinden Aldığı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Fark Puanlarının Bağımsız Örneklem *t*-testi Analizi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	X	Ss	%95 Güven Aralıkları	Sd	t	p
ÖKYE	Deney	27	14,37	8,56	5,36 – 10,49	52	7,27	.000***
	Kontrol	27	-.85	6,72				
Karar Verme	Deney	27	7,33	5,51	11,02 – 19,43	52	6,19	.000***
	Kontrol	27	-.56	3,72				

\*\*\*p < .001, ÖKYE: Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri toplam puanı

**Tablo 6.** Deney Grubu ve Kontrol Grubunun Öğrenci Belirginleştirme ve Keşfetme Alt Ölçeğinden Aldığı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Fark Puanlarının Mann Whitney U Analizi Sonuçları

Ölçekler	Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Belirginleştirme	Deney	27	36,50	985,50	121,50	.000***
	Kontrol	27	18,50	499,50		
Keşfetme	Deney	27	34,89	942,00	165,00	.000***
	Kontrol	27	20,11	543,00		

\*\*\*p < .001

Tablo 5 ve Tablo 6’da görüleceği üzere deney grubu ve kontrol grubunun ÖKYE toplam ve Belirginleştirme, Keşfetme ve Karar Verme alt ölçekleri öntest-sontest fark puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar vardır. KYK temelli kariyer müdahale programına katılan bireylerin ÖKYE toplam puanı ile alt boyutlar olan Belirginleştirme, Keşfetme ve Karar Verme düzeylerindeki artışın kontrol grubundaki bireylerin düzeylerindeki artışa göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney grubundaki öğrencilerin kariyer uyum tepkilerindeki görülen değişimin uygulanan KYK temelli hazırlanan kariyer müdahale programından (deneysel işlem) kaynaklandığını göstermektedir. Uygulanan kariyer müdahale programının etkililiğini değerlendirmek için Cohen’s *d* etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Etki büyüklüklerine ilişkin bulgular Tablo 7’de sunulmuştur:

**Tablo 7.** Uygulanan Kariyer Müdahale Programının Etkililiğine İlişkin Etki Büyüklük Değerleri

Ölçekler	Cohen’s <i>d</i>	Etki Büyüklüğü
ÖKYE	1,98	Büyük
Belirginleştirme	1,19	Büyük
Keşfetme	1,08	Büyük
Karar Verme	1,68	Büyük

ÖKYE: Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri toplam puanı

Tablo 7’de de görüleceği üzere, uygulanan kariyer müdahale programı bireylerin kariyer uyum tepkilerinin hepsinde (toplam ve alt ölçek puanları) büyük düzeyde etki göstermiştir. Buna göre KYK temelli hazırlanan kariyer müdahale programının bireylerin kariyer uyum tepkilerini geliştirmede etkili bir faktör olduğu söylenebilir.

### İzleme Testine İlişkin Bulgular

Uygulanan KYK temelli hazırlanan kariyer müdahale programının etkisinin kalıcılığını belirlemek için programın son oturumundan dört hafta sonra kariyer uyum yetenekleri ile kariyer uyum tepkilerini ölçen ölçekler izleme testi olarak uygulanmıştır. Sontest ile izleme testi puanları bağımlı örneklem *t*-testi ile karşılaştırılmıştır. Kariyer uyum yeteneklerine ait analize ilişkin bulgular Tablo 8’de sunulmuştur:

**Tablo 8.** Deney Grubunun Kariyer Uyum Yeteneği Ölçeği-Yeni Form ve Alt Ölçeklerinden Aldığı Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem *t*-testi Analiz Sonuçları

Ölçekler	Ölçüm	N	X	Ss	Sd	%95 Güven Aralıkları	t	p
KUYÖ-YF	Sontest	27	70,07	8,18	26	-3,21 – 3,13	-.02	.981
	İzleme	27	70,11	9,75				
İlgi	Sontest	27	12,04	2,12	26	-.55 – 1,07	.66	.517
	İzleme	27	11,78	2,42				
Kontrol	Sontest	27	12,67	1,75	26	-.97 – .23	-1,26	.218
	İzleme	27	13,04	1,95				
Merak	Sontest	27	12,11	1,85	26	-.40 – .99	.88	.387
	İzleme	27	11,81	2,27				
Güven	Sontest	27	12,52	1,58	26	-.57 – .94	.51	.617
	İzleme	27	12,33	1,98				
İş Birliği	Sontest	27	20,74	3,00	26	-1,75 – .93	-.63	.538
	İzleme	27	21,15	3,71				

Tüm p değerleri .05'in üzerindedir, KUYÖ-YF: Kariyer uyum yetenekleri toplam puanı, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 8 incelendiğinde, bağımlı örneklem *t*-testi sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin sontest ve izleme testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin kariyer müdahale programından dört hafta sonra bile kariyer uyum yeteneklerinde bir düşüşün olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak uygulanan kariyer müdahale programının öğrencilerin kariyer uyum yetenekleri üzerinde etkisinin sürdüğü söylenebilir. Kariyer uyum tepkilerine ait kalıcılığın test edildiği analize ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur:

**Tablo 9.** Deney Grubunun Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri ve Alt Ölçeklerinden Aldığı Sontest ve İzleme Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem *t*-testi Analiz Sonuçları

Ölçekler	Ölçüm	N	X	Ss	Sd	%95 Güven Aralıkları	t	p
ÖKYE	Sontest	27	68,33	12,16	26	-2,52 – 7,18	.99	.332
	İzleme	27	60,00	17,09				
Belirginleştirme	Sontest	27	21,74	5,13	26	-1,76 – 1,61	-.09	.929
	İzleme	27	21,81	6,34				
Keşfetme	Sontest	27	11,56	2,47	26	-.66 – 1,47	.79	.439
	İzleme	27	11,15	3,27				
Karar Verme	Sontest	27	35,04	6,32	26	-.85 – 4,85	1,44	.161
	İzleme	27	33,04	8,76				

Tüm p değerleri .05'in üzerindedir, ÖKYE: Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri toplam puanı, Sd: Serbestlik derecesi

Tablo 9 incelendiğinde, bağımlı örneklem *t*-testi sonucuna göre deney grubundaki öğrencilerin sontest ve izleme testlerinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Bulgulara göre deney grubundaki öğrencilerin kariyer müdahale programından dört hafta sonra bile kariyer uyum tepkilerinde bir düşüşün olmadığı görülmektedir. Sonuç olarak, uygulanan kariyer müdahale programının öğrencilerin kariyer uyum tepkileri üzerinde etkisinin sürdüğü söylenebilir.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, Kariyer Yapılandırma Kuramı (KYK) temelli geliştirilen kariyer müdahale programının lise öğrencilerinin kariyer uyum yetenekleri ve kariyer uyum tepkilerine etkisini incelemektir. Deney grubuna araştırmacı tarafından KYK temelli geliştirilen kariyer müdahale programı yedi oturum boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonucunda geliştirilen kariyer müdahale programının öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerini ve kariyer uyum tepkilerini arttırmada etkili olduğu bulgusu elde edilmiştir. Ayrıca geliştirilen kariyer müdahale programının etkililiğinin de devam ettiği görülmüştür.

Araştırma kapsamında incelenen *Hipotez 1*, geliştirilen KYK temelli kariyer müdahale programının öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerini geliştirmede etkili olduğu yönündedir. Elde edilen bulgular, uygulanan programın kariyer uyum yeteneklerini geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Kariyer müdahalelerinin olumlu sonuçlar ortaya koyduğu bilinmektedir (Oliver ve Spokane, 1988; Spokane ve Oliver, 1983). KYK temelli hazırlanan müdahale çalışmaları incelendiğinde, çalışmaların bireylerin kariyer gelişimleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Örneğin, Barclay ve Stoltz (2016) kariyerlerine yön vermek isteyen üniversite öğrencileriyle KYK'yi temel alan kariyer stili görüşmesi gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların kariyer belirsizliği ve kariyer kararsızlığı azalmış, akademik hazırlık yapma ve kariyer kararı verme düzeyleri artmıştır. Koen vd. (2012), yüksek lisans öğrencilerine KYK temelli bir program uygulamıştır. Uygulanan programın öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerini arttırdığı görülmüştür. Coolen (2014) üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerini hazırladığı e-portfolyo müdahalesi ile arttırmayı hedeflemiştir. Yapılan çalışmada, katılımcıların kariyer uyum yeteneklerinde artış olduğu görülmüştür. Teychenne vd. (2019) tarafından hazırlanan çevrimiçi kariyer planlama modülü KYK temelli hazırlanmıştır. Uygulanan modülün araştırmaya katılan öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerini anlamlı olarak arttırdığı görülmüştür. Santilli vd. (2019), KYK temelli grup müdahalesinin ergenlerin kariyer uyum yetenekleri, umut, iyimserlik, gelecek yönelimi ve psikolojik sağlamlık üzerindeki etkisini araştırmıştır. Kariyer Hikâyem çalışma kitabının uygulandığı çalışma grubundaki öğrencilerin kariyer uyum yetenekleri ile gelecek yönelimlerinde anlamlı artışlar olduğu görülmüştür. Kara (2016) rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğrencilerine kariyer uyum yeteneklerini geliştirme amacıyla hazırladığı programı uygulamıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerinde anlamlı artışın olduğu görülmüştür. Turan'ın (2017) yaptığı çalışmada, KYK temelli geliştirilen Kariyer Uyumluluğu Geliştirme Psiko-eğitim Programının lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığı ile başa çıkmaları üzerindeki etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre geliştirilen programın lise öğrencilerinin kariyer kararsızlığı ile kariyer uyum yeteneklerini anlamlı bir biçimde etkilediği görülmüştür. Eryılmaz ve Kara (2019) psikolojik danışma

ve rehberlik öğrencileri için hazırlana kariyer uyumluluğu programının öğrencilerin kariyer uyum yetenekleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Yapılan çalışma sonucunda geliştirilen programın katılımcıların kariyer uyum yeteneklerini arttırdığı görülmüştür. Cadaret ve Hartung (2020) *Kariyer Hikâyem* çalışma kitabını kariyer yapılandırma grup müdahalesi olarak tasarlamıştır. Lise öğrencileri üzerinde yapılan çalışmadan elde edilen bulgulara göre katılımcıların mesleki kimlik puanları ile kariyer uyum yeteneklerini arttırdığı görülmüştür. Etkili sonuçlar ortaya koyan çalışmaların yanı sıra KYK temelli hazırlanan kariyer müdahalesinin etkili olmadığına dair bir çalışma da bulunmaktadır. Celen-Demirtas (2016), üniversite öğrencilerinin kariyer uyum yetenekleri, mesleki kimlik başarıları ve öznel iyi oluşlarını arttırmak amacıyla *Kariyer Hikâyem* isimli çalışma kitabından yararlanarak kariyer yapılandırma müdahale programı hazırlamıştır. Yapılan bu müdahale çalışmasının anılan değişkenler açısından etkili sonuçlar ortaya koymadığı görülmüştür. Alanyazında yapılan müdahale çalışmaları incelendiğinde; bu araştırmanın diğer çalışmalarla benzerlik göstermesinin yanı sıra bazı yönler bakımından farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu araştırma öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerini geliştirmeyi amaçlaması bakımından, programda doğrudan her bir yeteneği (alt boyut) geliştirmeyi hedefleyen etkinlikleri içermesi ve lise öğrencilerine özgü geliştirilen bir program olması bakımından diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Ancak Millî Eğitim Bakanlığına bağlı liselerin Rehberlik derslerine ayrılan süre ve içeriğiyle uyumlu olması, diğer tüm programlarda yer almayan iş birliği yeteneğini geliştirecek etkinlikleri içeren bir program olması bakımından alanyazında gerçekleştirilen diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Araştırmada ele alınan *Hipotez 2*, geliştirilen KYK temelli kariyer müdahale programının öğrencilerin kariyer uyum tepkilerini geliştirmede etkili olduğu yönündedir. Elde edilen bulgular, uygulanan programın kariyer uyum tepkilerini geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir. Araştırmanın bu bulguları KYK'nin uyum modelini destekler niteliktedir. KYK temelli geliştirilen kariyer müdahale programı öğrencilerin kariyer uyum yetenekleri kadar kariyer uyum tepkilerini de geliştirmiştir. Araştırmada elde edilen kanıtlar kariyer uyum yetenekleri ile kariyer uyum tepkilerinin ilişkili olduğunu desteklemektedir. Savickas (2005) KYK'de kariyer uyum tepkilerini dört kaynak olarak öne sürmüştür. KYK'deki dört bileşen birbirleriyle ilişkili olarak yaşam süresince kariyer yapılandırma sürecini vurgular. Bu modelde kariyer uyum yetenekleri, kariyer uyum tepkilerinin kaynağını ifade ederken uyum tepkileri ise değişen koşullara verilen tepkileri temsil etmektedir. Bu tepkileri harekete geçiren kaynağın ise uyum yetenekleri olduğu ve bununla birlikte uyum tepkilerinin uyum yetenekleri kaynakları ile uyum sonuçları arasında aracılık ettiği belirtilmektedir (Rudolph, Zacher ve Hirschi, 2019; Savickas vd., 2018; Šverko ve Babarović, 2019). Araştırmanın bu sonucunun kariyer uyum yetenekleri ile öğrencilerin uyum tepkileri arasındaki kuramsal temele katkı sunduğu ve KYK'nin teorik çerçevesiyle uyumlu olduğu söylenebilir. Çünkü kariyer uyum yeteneklerini geliştirmeyi hedefleyen

bir eğitim programı sonucunda öğrencilerin kariyer uyum yetenekleri anlamlı düzeyde artmış ve bununla birlikte öğrencilerin uyum tepkilerinde de anlamlı düzeyde bir artış olmuştur. Diğer bir ifadeyle, öğrencilerin kariyer uyum kaynaklarının (kariyer uyum yetenekleri) artmasıyla birlikte kariyer uyum tepkilerinde de bir artış olduğu söylenebilir. Bu sonuç da kariyer uyum yetenekleri ile kariyer uyum tepkileri arasındaki ilişkiye dair önemli bir bulgu olarak yorumlanabilir. Ayrıca geliştirilen kariyer eğitim programının, keşif dönemindeki bireyin kariyer gelişiminde yaşadığı değişime verdiği tepkileri olumlu yönde artırdığı söylenebilir.

Sonuç olarak, bu araştırmada KYK temelli geliştirilen kariyer müdahale programının öğrencilerin kariyer uyum yeteneklerini geliştirdiği ve kariyer uyum tepkilerini artırdığı görülmüştür. Bununla birlikte bu çalışmanın bir takım sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu çalışma bir Anadolu Lisesinde eğitim-öğretim gören lise 9. ve 10. sınıftaki öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. 11 ve 12. sınıfta okuyan öğrenciler üzerinde de benzer çalışmalar yapılabilir. Ayrıca farklı lise türlerinde eğitim-öğretim gören lise öğrencilerine de benzer çalışmanın yapılması çalışmanın geçerliğini arttıracaktır. KYK temelli geliştirilen kariyer müdahale programının ilkökul ve ortaokulda benzer yapıda ve kademeye uygun olacak şekilde farklı versiyonları hazırlanabilir. Bu çalışma lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar üniversitede eğitim-öğretim gören öğrencilerde de gerçekleştirilebilir. Bu çalışmalar üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Uygulama ve Araştırma Merkezleri; Kariyer Planlama, Araştırma ve Uygulama Merkezleri tarafından gerçekleştirilebilir. Ayrıca benzer çalışmalar beyaz yakalı ve mavi yakalı gibi çalışan gruplar üzerinde de gerçekleştirilebilir. Böylece iş yaşamında da problemle karşılaşan ya da karşılaşabilecek personellere destek sağlanabilir. Bu çalışmalar şirketlerin insan kaynakları biriminde çalışan psikolojik danışmanlar tarafından gerçekleştirilebilir.

### Kaynaklar

- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler* (13. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Barclay, S. R. & Stoltz, K. B. (2016). The life-design group: A case study assessment. *The Career Development Quarterly*, 64(1), 83-96. doi: [10.1002/cdq.12043](https://doi.org/10.1002/cdq.12043)
- Brown, A., Bimrose, J., Barnes, S. A. & Hughes, D. (2012). The role of career adaptabilities for mid-career changers. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 754-761. doi: [10.1016/j.jvb.2012.01.003](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.003)
- Büyüköztürk, Ş. (2014a). *DeneySEL desenler* (4. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014b). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (20. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18. b.). Ankara: Pegem Akademi.

- Cadaret, M. C. & Hartung, P. J. (2021). Efficacy of a group career construction intervention with urban youth of colour. *British Journal of Guidance & Counselling*, 49(2), 187-199. doi: [10.1080/03069885.2020.1782347](https://doi.org/10.1080/03069885.2020.1782347)
- Celen-Demirtas, S. (2016). *The effects of career construction training on career adaptability, vocational identity achievement, and subjective well-being among first year college students*. (Doktora tezi). <https://www.proquest.com/openview/8a0864d070855f51baf911bfd25fdadc/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750> sayfasından erişilmiştir.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. doi: [10.1037//0033-2909.112.1.155](https://doi.org/10.1037//0033-2909.112.1.155)
- Coolen, A. M. C. (2014). *Enhancing career adaptability to prepare for the school to work transition: Outcomes of an ePortfolio intervention among university students*. (Yüksek lisans tezi). <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/296686/Anne%20Coolen.pdf?sequence=2&isAllowed=y> sayfasından erişilmiştir.
- Einarsdóttir, S., Vilhjálmsdóttir, G., Smáradóttir, S. B. & Kjartansdóttir, G. B. (2015). A culture-sensitive approach in the development of the Career Adapt-Abilities Scale in Iceland: Theoretical and operational considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 89(1), 172–181. doi: [10.1016/j.jvb.2015.06.006](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.06.006)
- Eryılmaz, A. & Kara, A. (2019). Kariyer uyumluluğu psikoeğitim programının öğrencilerin kariyer uyumluluk düzeylerine etkisinin incelenmesi. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(4), 733-745. doi: [10.16986/huje.20190503401-16](https://doi.org/10.16986/huje.20190503401-16)
- Fritz, C. O., Morris, P. E. & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2–18. doi: [10.1037/a0024338](https://doi.org/10.1037/a0024338)
- Hirschi, A., Herrmann, A. & Keller, A. C. (2015). Career adaptivity, adaptability, and adapting: A conceptual and empirical investigation. *Journal of Vocational Behavior*, 87(1), 1–10. doi: [10.1016/j.jvb.2014.11.008](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2014.11.008)
- Işık, E., Yeğin, F., Koyuncu, S., Eser, A., Çömlekçiler, F. & Yıldırım, K. (2018). Validation of the Career Adapt-Abilities Scale–Short Form across different age groups in the Turkish context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(3), 297–314. doi: [10.1007/s10775-018-9362-9](https://doi.org/10.1007/s10775-018-9362-9)
- Kara, A. (2016). *Kariyer uyumluluğu programının RPD öğrencilerinin kariyer uyumluluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.



- Karacan-Özdemir, N. & Ayaz, A. (2020). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programları: Kariyer uyum yetenekleri açısından bir inceleme. *Hacettepe University Journal of Education*, 35(3), 613-626. doi: [10.16986/HUJE.2018045437](https://doi.org/10.16986/HUJE.2018045437)
- Kelley, K. & Preacher, K. J. (2012). On effect size. *Psychological Methods*, 17(2), 137–152. doi: [10.1037/a0028086](https://doi.org/10.1037/a0028086)
- Keşir-Savoly, D. D. (2017). *Okuldan işe geçiş becerileri geliştirme programının kariyer uyumu ve kariyer iyimserliğine etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koen, J., Klehe, U. C. & Van Vianen, A. E. M. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 81(3), 395–408. doi: [10.1016/j.jvb.2012.10.003](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003)
- Korkmaz, O. (2021). *Kariyer yapılandırma kuramına göre geliştirilen kariyer müdahalesinin etkililiğinin incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Korkut-Owen, F. & Niles, S. G. (2018). Yeni yaklaşım ve modeller. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde* (9. b., s. 288-292). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek rehberliği ve danışmanlığımıza giriş* (4. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maggiori, C., Rossier, J. & Savickas, M. L. (2015). Career Adapt-Abilities Scale–Short Form (CAAS-SF): Construction and validation. *Journal of Career Assessment*, 25(2), 312–325. doi: [10.1177/1069072714565856](https://doi.org/10.1177/1069072714565856)
- McMahon, M., Watson, M. & Bimrose, J. (2012). Career adaptability: A qualitative understanding from the stories of older women. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 762–768. doi: [10.1016/j.jvb.2012.01.016](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.016)
- Miller, S. A. (2007). *Developmental research methods* (3. b.). CA: SAGE Publications.
- Niles, S. G. & Bowsby, J. H. (2013). *21. yüzyılda kariyer gelişimi müdahaleleri*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Nye, C. D., Leong, F. T. L., Prasad, J., Gardner, D. M. & Tien, S. (2018). Revising the structure of the Career Adapt-Abilities Scale: The cooperation dimension and a 5-factor model. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 549-562. doi: [10.1177/1069072717722767](https://doi.org/10.1177/1069072717722767)
- Oliver, L. W. & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35(4), 447-462. doi: [10.1037/0022-0167.35.4.447](https://doi.org/10.1037/0022-0167.35.4.447)
- Ömeroğlu, S. (2014). *Polis akademisi öğrencilerine yönelik kariyer uyumu programının etkililiğinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Öztemel, K. & Yıldız-Akyol, E. (2021). From adaptive readiness to adaptation results: Implementation of Student Career Construction Inventory and testing the Career Construction Model of Adaptation. *Journal of Career Assessment*, 29(1), 54-75. doi: [10.1177/1069072720930664](https://doi.org/10.1177/1069072720930664)
- Prasad, J., Gardner, D. M., Leong, F. T., Zhang, J. & Nye, C. D. (2021). The criterion validity of Career Adapt-abilities Scale with cooperation among Chinese workers. *Career Development International*, 26(2), 252-268. doi: [10.1108/CDI-04-2020-0106](https://doi.org/10.1108/CDI-04-2020-0106)
- Rees, A. (2017). *Career adaptability: Conceptual framework plus tool for effective practice*. <https://mooc.employid.eu/career-adaptability-conceptual-framework-plus-tool-for-effective-practice/> sayfasından erişilmiştir.
- Rudolph, C. W., Lavigne, K. N. & Zacher, H. (2017). Career adaptability: A meta-analysis of relationships with measures of adaptivity, adapting responses, and adaptation results. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 17-34. doi: [10.1016/j.jvb.2016.09.002](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.09.002)
- Rudolph, C. W., Zacher, H. & Hirschi, A. (2019). Empirical developments in Career Construction Theory. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 1-6. doi: [10.1016/j.jvb.2018.12.003](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.12.003)
- Santilli, S., Nota, L. & Hartung, P. J. (2019). Efficacy of a group career construction intervention with early adolescent youth. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 49-58. doi: [10.1016/j.jvb.2018.06.007](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.06.007)
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259. doi: [10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x)
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. S. D. Brown & R. W. Lent (Ed.), *Career development and counseling putting theory and research to work* içinde (s. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2008). Helping people choose jobs: A history of the guidance profession. J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Ed.), *International handbook of career guidance* içinde (s. 97-113). doi: [10.1007/978-1-4020-6230-8\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6230-8_5)
- Savickas, M. L. (2009). Career style counseling. T. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: A practitioner's approach* içinde (5. b., s. 183-207). New York: Routledge.
- Savickas, M. L. (2011a). New questions for vocational psychology: Premises, paradigms, and practices. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 251-258. doi: [10.1177/1069072710395532](https://doi.org/10.1177/1069072710395532)
- Savickas, M. L. (2011b). Constructing careers: Actor, agent, and author. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 179-181. doi: [10.1002/j.2161-1920.2011.tb01109.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01109.x)
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250. doi: [10.1016/j.jvb.2009.04.004](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.04.004)

- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673. doi: [10.1016/j.jvb.2012.01.011](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.01.011)
- Savickas, M. L. & Porfeli, E. J. (2015). The Career Adapt-Abilities Scale + Cooperation Scale. <http://www.vocopher.com/ms/cmhc/CAAS+C.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J., Hilton, T. L. & Savickas, S. (2018). The Student Career Construction Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 106, 138–152. doi: [10.1016/j.jvb.2018.01.009](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.01.009)
- Sevinç, A. & Siyez, D. M. (2018). Öğrenci Kariyer Yapılandırma Envanteri'nin Türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İş ve İnsan Dergisi*, 5(2), 157–168. doi: [10.18394/iid.349410](https://doi.org/10.18394/iid.349410)
- Sharf, R. S. (2017). *Kariyer gelişim kuramlarının kariyer danışmasına uygulanması* (F. Bacanlı & K. Öztemel, Ed.), (1. b.). Ankara: Pegem Akademi. doi: [10.14527/9786053185741](https://doi.org/10.14527/9786053185741)
- Sou, E. K. L., Yuen, M. & Chen, G. (2021). Development and validation of a Chinese Five-Factor Short Form of the Career Adapt-Abilities Scale. *Journal of Career Assessment*, 29(1), 129–147. doi: [10.1177/1069072720935151](https://doi.org/10.1177/1069072720935151)
- Spokane, A. R. & Oliver, L. W. (1983). The outcomes of vocational intervention. S. H. Osipow & W. B. Walsh (Ed.), *Handbook of vocational psychology* içinde (s. 99-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16(3), 282–298. doi: [10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. D. Brown & L. Brooks (Ed.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* içinde (2. b., s. 197-262). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Šverko, I. & Babarović, T. (2019). Applying career construction model of adaptation to career transition in adolescence: A two-study paper. *Journal of Vocational Behavior*, 111, 59–73. doi: [10.1016/J.JVB.2018.10.011](https://doi.org/10.1016/J.JVB.2018.10.011)
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics* (4. b.). MA: Allyn & Bacon.
- Teychenne, M., Parker, K., Teychenne, D., Sahlqvist, S., Macfarlane, S. & Costigan, S. (2019). A pre-post evaluation of an online career planning module on university students' career adaptability. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 10(1), 42–55. <https://ojs.deakin.edu.au/index.php/jtlge/article/view/781> sayfasından erişilmiştir.
- Turan, M. E. (2017). *Kariyer uyumluluğu geliştirme psiko-eğitim programının kariyer kararsızlığı ile başa çıkma üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Yeşilyaprak, B. (2018). Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığına giriş. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı kuramdan uygulamaya içinde* (9. b., s. 1-41). Ankara: Pegem Akademi.

Zunker, V. G. (2012). *Career counseling: A holistic approach* (8. b.). Belmont, CA: Cengage Learning, Brook/Cole.

### Extended Summary

The globalization of the workforce and unemployment causes very important changes in the business world and employees. These changes lead to the disappearance of some professions and the emergence of some others. This situation revealed a less linear and predictable situation in the business world and career paths (Yeşilyaprak, 2018). Although human characteristics remain constant, the environment is changing rapidly. Therefore, there is a need for theoretical models emphasizing human flexibility, adaptability, and lifelong learning (Savickas et al., 2009). In Career Construction Theory (CCT), career adaptability is an important resource that individuals can use in the face of changes in less linear and predictable situations.

Career adaptability is defined as coping with unforeseen changes brought about by changes in work and working conditions and the foreseeable tasks of being prepared and involved in the job role (Savickas, 1997). In other words, career adaptability emphasizes the coping processes in which individuals build their careers. While occupational identity is concerned with the kind of career, career adaptability is concerned with how an individual constructed their career (Savickas, 2005).

In the literature, concern, control, curiosity, and confidence are expressed as four sub-dimensions of career adaptability (Savickas, 2005). In addition, in recent years, there have been studies showing that cooperation is a dimension of career adaptability in societies with collectivist culture (Brown et al., 2012; Einarsdóttir et al., 2015; Korkmaz, 2021; McMahan et al., 2012; Nye et al., 2018; Prasad et al., 2021; Sou et al., 2020).

In today's career counseling service approach, matching the characteristics of the individual with the quality of the job may hinder the individual rather than support. In line with the new paradigms, the basic roles expected from today's career counselors are to support development as a lifelong learner, to support developing and changing self-discovery, to increase self-awareness, to develop the necessary flexibility and adaptation skills according to the emerging conditions, to encourage them to develop meta-competencies such as learning to learn, life management and communication skills that will support holistic development, to support individuals to gain the necessary awareness and attitudes, and to manage their individual career development by structuring their personal development in the business life created by unpredictable rapid changes (Yeşilyaprak, 2018). Therefore, the aim of this study is to examine the effects of the career intervention program

developed based on CCT on the career adaptability of high school students and their adaptation responses.

This research was carried out as a quasi-experimental study with a pretest-posttest control group examining the effectiveness of the CCT based career intervention study prepared to improve career adaptability in high school students.

The research was carried out on high school students in a city in the Central Anatolian Region of Turkey. The participants of the study group consisted of 54 students (27 in the experimental group, 27 in the control group) who participated in the research voluntarily. The ages of the students in the experimental group ranged from 13 to 16. The mean age is 14.89 (Sd = .85). The ages of the students in the control group ranged from 13 to 17. The average age of the students is 14.93 (Sd = .87). There are 16 girls (59.3%) and 11 boys (40.7%) in the experimental group, and also 17 girls (63%) and 10 boys (37%) in the control group. In the study, The Career Adaptabilities Scale-New Form, and The Student Career Construction Inventory were used as data collection tools. IBM SPSS 26 statistical package program was used in the analysis of the data. In the statistical analysis, the significance level was accepted as .05. In order to reveal the strength of the relationship between the dependent variable and the independent variable, the effect sizes of the variables were calculated (Kelley & Preacher, 2012; Miller, 2007). In this study, the effect size (d), which is widely used and developed by Cohen, was used. Cohen's d value up to .20 is considered as a small effect, between .20 - .80 as a medium effect, and above .80 as a large effect (Cohen, 1992).

In the intervention program, a session was planned for each sub-dimension of career adaptability. The program was developed as a 7-session intervention program. Sessions are planned to be compatible with school lesson hours.

According to findings of the research, it has been shown that there are significant differences between the mean career adaptability total and sub-dimension scales pretest-posttest difference scores of the experimental group and the control group. The applied career intervention program had a great effect on all of the individuals' career adaptability, except for the Control sub-dimension (Total score = 1.92, Concern = .94, Curiosity = 1.45, Confidence = 1.19, Cooperation = .81). In the control sub-dimension, the applied career intervention program had a moderate (d = .79) effect. Significant differences were found between the mean career adaptation responses total and subscales pretest-posttest difference scores of the experimental group and the control group. The applied career intervention program had a great effect on all of the individuals' career adaptation responses (Total score = 1.98, Crystallizing = 1.19, Exploring = 1.08, Deciding = 1.68). According to the findings of the follow-up test performed four weeks later, it was observed that there was no decrease in the career adaptability and career adaptation responses of the students in the experimental group.

Career interventions are known to produce positive results (Oliver & Spokane, 1988; Spokane & Oliver, 1983). When the intervention studies prepared based on CCT are examined in the literature, it is seen that the studies have an effect on the career adaptability of individuals and other career development variables (Barclay & Stoltz, 2016; Cadaret & Hartung, 2020; Celen-Demirtas, 2016; Coolen, 2014; Eryılmaz & Kara, 2019; Kara, 2016; Koen et al., 2012; Santilli et al., 2019; Teychenne et al., 2019; Turan, 2017). The developed CCT based career intervention program has also been shown to be effective in improving students' career adaptation responses. These findings of the study support the adaptation model of CCT. The career intervention program, which was developed based on CCT, improved the career adaptability of the students as well as their career adaptability responses. The findings of the study support that career adaptability and career adaptability responses are related (Savickas, 2005).

This study has some limitations; it was conducted in the high school group. Different versions of the career intervention program developed on the basis of CCT can be prepared in primary schools, secondary schools, and universities. In addition, similar studies can be carried out on working groups such as white-collar and blue-collar.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırma makalesinin hazırlanmasında araştırmacılar eşit oranda katkı sunmuştur.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Araştırmanın yapıldığı kurumlarda gerekli desteği sunan psikolojik danışman ve okul yöneticilerine teşekkür ederiz.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma, Çukurova Üniversitesi Etik Kurulunun 29.03.2021 tarih ve E-95704281-604.02.02-65328 sayılı onayı ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünün 30.06.2020 tarih ve 99371540-44-E.8664699 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi Öz Güven Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma

## A Study on the Science Teachers' Technological Pedagogical Content Knowledge Self-Confidence Levels

Halil İbrahim Yıldırım

### Yazar Bilgileri

**Halil İbrahim Yıldırım**   
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Matematik ve Fen Bilimleri  
Eğitimi,  
[halily@gazi.edu.tr](mailto:halily@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Bu araştırma ortaokul fen öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarını (TPABÖGA) ve TPABÖGA ile ilişkili olabilecek değişkenleri araştırmak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma 2020 yılında 556 fen öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular fen öğretmenlerinin TPABÖGA ve teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB), teknolojik pedagojik bilgi (TPB), teknoloji alan bilgisi (TAB) ve teknoloji bilgisi (TB) faktörleri üzerinde görev süresi, okuldaki teknolojik imkanların yeterliği, okulda öğretim teknolojilerine (ÖT) erişebilme durumu, öğretimde ÖT'nin kullanılma sıklığı, üniversitedeki öğretimin ÖT'yi öğrenme-kullanmaya yönelik yeterliği, üniversitede Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alma, Web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyi, ÖT'ye ilişkin eğitime katılma, ÖT'yi öğretimde kullanabilme düzeyi, ÖT'ye yönelik kaygı değişkenlerinin anlamlı farka yol açtığını göstermektedir. Cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri yalnızca TB üzerinde erkek öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturmuştur. Fen öğretmenlerinin TPABÖGA-TPAB-TPB-TAB-TB puanlarıyla teknolojiye yönelik tutum puanları arasında pozitif yönlü orta seviyeli anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fen öğretmenlerinin TPABÖGA-TPAB-TPB-TAB-TB düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi  
Öz Güven  
Fen Bilimleri Öğretmeni  
Fen Eğitimi

### Keywords

Technological Pedagogical Content Knowledge  
Self-Confidence  
Science Teachers  
Science Education

### Makale Geçmişi

Geliş: 17.12.2021  
Düzeltilme: 17.02.2022  
Kabul: 23.02.2022

### ABSTRACT

The present study investigated secondary school science teachers' self-confidence perceptions of technological pedagogical content knowledge self-confidence (TPCKSC) and the variables that might be related to it. Survey method was used in the research. It was carried out with 556 science teachers in 2020. The findings obtained from this study revealed that professional experience, the sufficiency of technological opportunities in schools, the accessibility to instructional technologies (IT) in schools, the frequency of using IT in teaching, the adequacy of undergraduate education about learning/using IT, receiving education on Web 2.0 tools at university, the ability to use Web 2.0 tools, participating in IT education, the level of using IT in teaching, and the anxiety towards IT significantly affected the science teachers' TPCKSC and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPCK)-Technological Pedagogical Knowledge (TPK)-Technological Content Knowledge (TCK)-Technological Knowledge (TK) factors. Gender and education level variables caused significant change only in TK in favor of male science teachers. A moderate, positive and significant relationship was found between the science teachers' scores from the TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK and from attitudes towards technology. Furthermore, the science teachers' levels of TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK were found to be high.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Yıldırım, H. İ. (2022). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven düzeyleri üzerine bir araştırma. *TEBD*, 20(1), 256-285. <https://doi.org/10.37217/tebd.1035991>

## Giriş

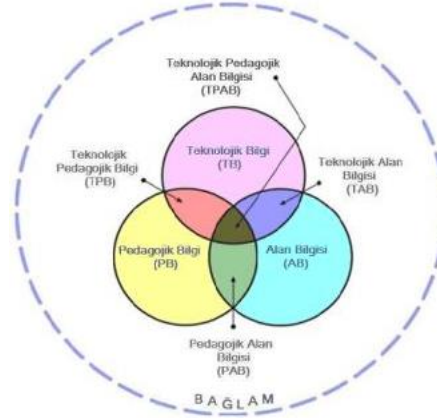
Günümüzde bütün alanlarda bilim ve teknolojiye gerçekleşen gelişimleri izlemek bir ihtiyaçtır. Bu alanların içinde önem arz edenlerden biri de eğitim-öğretimdir. Bu açıdan teknolojinin öğrenme-öğretme ortamlarına taşınması ve kullanılmasını yaygınlaştırmak gerekir (Murat, 2013; Timur, 2011; Timur ve Taşar, 2011; Timur, Taşar, Uşak, İnceç ve Şen, 2012). Çünkü günümüzde teknoloji hayatımızın vazgeçilmezidir (Murat, 2013) ve yaşamımızın hemen hemen her alanını etkilemektedir (Yılmaz ve Yıldız, 2016). Eğitim de teknolojiden etkilenen alanlardan biridir (Yılmaz ve Yıldız, 2016).

Öğrenme-öğretme ortamlarında teknolojinin kullanımına yer verilmesi; öğrenenlerin duyu organlarını etkin hale getirmeye, çoklu öğrenme ortamı sağlamaya, öğrenenlerin bireysel gereksinimlerini karşılamaya (Uluyol ve Karadeniz, 2009; Yalın, 2020), dikkat çekmeye, derse ilgiyi artırmaya (Katrancı ve Uygun, 2013; Yalın, 2020), anlamlı ve verimli öğrenmeye (Bağdiken, 2017; Metin, Birişçi ve Coşkun, 2013), kalıcı öğrenmeye (Katrancı ve Uygun, 2013), farklı duylara ve zeka türlerine hitap etmeye, öğrenmeyi kolaylaştırmaya (Uluyol ve Karadeniz, 2009), başarıya (Pekmezci, 2014; Uluyol ve Karadeniz, 2009), öğrenme-öğretme ortamlarına zenginlik kazandırmaya, öğrencilerin derse katılımlarının artmasına, yapılan etkinliklerin verimli gerçekleşmesine (Kol, 2012), öğrenci performansına, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine (Çakıroğlu, Gökoğlu ve Çebi, 2015), derste daha aktif olmalarına, konuyu kavramalarına (Kenar, 2012), kavramların somutlaştırılmasına, kavram öğrenmeye (Özmen, 2004), kavramsal öğrenmeye ve hatırlamaya (Akgün, Yılmaz ve Seferoğlu, 2011) katkı sağlar. Yukarıdaki literatürde belirtildiği gibi teknolojinin öğretimdeki faydalarını vurgulayan çalışmalara ilaveten, teknolojinin öğretim sürecinde kullanılması gerektiğini belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Dağdalan ve Taş, 2017; Tekinarslan vd., 2015; Timur, 2011; Yıldırım ve Şensoy, 2018a, 2018b). Çünkü öğretimin etkili olması teknolojinin etkili kullanılmasını gerektirir (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010). Öğrenme-öğretme sürecinin etkili bir duruma getirilmesinde, teknolojinin bu süreçte tek başına kullanılması yeterli değildir. Öğretmenler teknolojiyi öğretimle bütünleştirerek doğru biçimde kullandıklarında, öğrenme-öğretme süreci etkili hale gelebilir. Bu durum öğretmenlerin bu konudaki bilgi-becerilerinin yeterli bir başka deyişle TPAB'a sahip olmasına bağlıdır (Koehler ve Mishra, 2005, s. 132). Ayrıca ülkemizde Fen Dersi Programının hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerde programda önerilen öğrenciyi merkeze alan yöntem-yaklaşımları öğretimde kullanma ve teknoloji ile eğitim-öğretim yapma yeterliklerinin bulunması gereklidir. Daha açık bir ifadeyle fen öğretmenlerinden teknolojiye yaşanan gelişimleri takip etmeleri, teknolojinin öğretimde kullanılması konusunda donanımlarının yeterli olması ve bu donanımlarını öğrenme-öğretme ortamlarında kullanmaları bir başka deyişle TPAB yeterliğine sahip olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin sahip olduğu bu yeterlik teknolojinin



öğretimde etkili bir şekilde kullanılmasını ve öğretmenlerin bu alanda kendilerini geliştirmelerini sağlar (Timur, 2011; Timur ve Taşar, 2011).

TPAB bir öğretmenin kullanabileceği teknolojinin neleri içermekte olduğu, bir konunun öğretilmesi amacıyla hangi pedagojik yöntemlerin kullanılabilirliği, öğrenmenin önünde yer alan engellerin kaldırılabilmesi ve ön bilginin üstüne yeni bilginin inşa edilebilmesi amacıyla teknolojinin ne şekilde kullanılabilirliğinin öğretmenler tarafından bilinmesidir (Mishra ve Koehler, 2006). TPAB teknolojinin öğrenme öğretme süreciyle nasıl bütünleştirileceğini açıklayan kuramsal bir çerçevedir (Yüksel-Arslan, 2013). TPAB teknoloji-pedagoji-alan bilgisinin birleşiminden daha farklı ve bu bileşimin üstünde olan bilgi türüdür (Mishra ve Koehler, 2006). TPAB, PAB'ın bir uzantısıdır. Bir öğretmenin teknolojinin, pedagojik stratejilerle birlikte bir konunun öğretiminde nasıl kullanılacağını bilmesi, TPAB'a sahip olduğunu gösterir (Jang ve Chen, 2010). Mishra ve Koehler (2006) tarafından yapılan çalışmaya göre öğretmenlerin TPAB'larının gelişimi, öğretmenlerin eğitiminde önemli bir hedef olarak yer almalıdır. Bu bilgi türüne sahip olan öğretmen konu alanını teknolojiyle bütünleştirip, teknoloji sayesinde öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrenciyi merkeze alan öğrenme-öğretme stratejilerini uygulayabilir. Koehler ve Mishra (2009) yaptıkları çalışmada TPAB ve bileşenlerini Şekil 1'deki gibi göstermiştir.



Şekil 1. TPAB'ı Oluşturan Bileşenler

Akgün (2013) ve Christanse (2002) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmen-öğretmen adayları tarafından teknolojiye ilişkin kendilerine duydukları güven seviyesinin, öğretimde teknoloji kullanılmasında ve öğretimin niteliğinin artmasında etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğretim sürecinde TPAB yeterliğini kullanabilmelerinde, TPAB'larına duydukları öz güven algılarının önemini ortaya koymaktadır. TPAB öz güveni (TPABÖG) öğretmen-öğretmen adayları tarafından TPAB'da kendilerine duydukları güven olarak açıklanmıştır (Graham vd., 2009). TPABÖG teknoloji boyutunun yer aldığı TPAB, TPB, TAB ve TB faktörlerinden oluşmaktadır. TB öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmakta olan defter-kitap-yazı tahtası vb. temel teknoloji ile akıllı tahta-bilgisayar-programlar vb. dijital teknolojilere ilişkin bilgidir. TAB, TB ile alan bilgisinin

kesişiminden ortaya çıkan ve bir öğretmenin konu öğretiminde kullanacağı uygun teknolojinin seçimi ve konu alanının teknolojinin üzerindeki etkisine ilişkin bilgidir. TPB ise TB ile pedagojik bilginin kesişimiyle ortaya çıkan ve teknolojik araç-uygulamaların pedagojik yönden faydası-sınırlılığına ilişkin bilgi olarak açıklanabilir (Koehler ve Mishra, 2008, 2009; Mishra ve Koehler, 2006). Öğretmenlerin TPAB konusunda kendilerine güvenmeleri eğitimde teknolojiyi temel alan öğretim yöntemlerinin öğretim sürecinde daha fazla kullanılma olasılığını arttırabilir (Açıkgül ve Aslaner, 2015).

Öğretmen adaylarının teknoloji kullanma hakkında bilgili ve özgüvenli biçimde yetişmesi, öğretmenlik yaşamlarında teknolojiyi sahip oldukları öğretmenlik mesleği becerisiyle bütünleştirebilen, bilinçli teknoloji kullanma özelliğine sahip olmuş 21. yüzyıldaki öğrencilere özgü niteliklere uygun öğretmen profilinin meydana gelmesine katkısı olacaktır (Önal ve Çakır, 2015). Öğretmenlerin öğretmenlik hayatlarında başarıya ulaşabilmeleri amacıyla pedagoji-alan-teknoloji bilgileri yönünden kendilerini geliştirmeleri gerekir. Öğretmenlerin alanlarına yönelik yenilikleri izlemeleri, yeni öğrenme-öğretme yaklaşımlarını öğretimde kullanmaları ve yeniliklere uyum sağlayabilmeleri amacıyla teknolojiyi yeterli seviyede kullanmaları gerekir (Gündüz, 2018). Öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecine teknoloji entegrasyonunu başarılı biçimde gerçekleştirmelerinde öz güven seviyeleri önem arz etmektedir (Bitner ve Bitner, 2002). Bu nedenlerle öğrenme-öğretme sürecine teknoloji entegrasyonunun etkili bir biçimde gerçekleştirilmesinde öğretmen-öğretmen adaylarının TPAB'a ilişkin algı-öz güven seviyeleri ve bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi önemlidir (Avcı ve Ateş, 2018; Sancar-Tokmak, Yavuz-Konakman ve Yanpar-Yelken, 2013).

Teknolojinin kullanılmasına ilişkin tutum ile özgüven, teknolojinin öğretim sürecinde kullanılmasında ve öğrencilerin başarılarında önem arz etmektedir (Christanse, 2002; McGrail, 2005). Öğretimde teknoloji kullanımına yer verenlerin kendilerine duydukları yeterlik-güvenleri olumludur (Rugayah, Hashim ve Wan, 2004). Öğretmenlerdeki özgüven-yeterlik algılarının teknolojinin kullanılmasında etkisinin olduğu (Oral, 2008), öğretmenlerin teknolojiyi kullanmada kendilerine duydukları özgüvenin yeterli seviyede olmaması ve teknoloji alanındaki yenilikleri takip edememeleri göz önüne alındığında, öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin kullanılmasına yönelik özgüven-becerilerinin ne düzeyde olduğunun tespiti önem arz etmektedir. İlk-ortaöğretim kademelerinde etkili teknoloji kullanılması, öğretmenlerin teknolojiyi verimli bir biçimde kullanabilme bilgi-becerilerinin bir başka deyişle TPAB kazandırılmasıyla gerçekleşebilir (Erdemir, Bakırcı ve Eyduran, 2009). Bu nedenle teknoloji ile ilişkili olan fen bilimleri dersinin ve fen dersi öğretmenlerinin TPAB'larının incelenmesi ve bu bilgilerinin artırılması alan yazına ve öğretmenlerin yetiştirilmesine faydası olacaktır (Timur, 2011). TPAB özgüvenlerinin demografik veriler yönünden

incelenmesinin, öğretime teknolojinin entegre edilmesinde öğretmenler için gereksinim olan hizmet içi eğitim gibi etkinliklerin planlanması sürecinde demografik açıdan farklara yönelik ihtiyaçların belirlenmesine katkı sağlayabilir (Ardıç, 2020).

Eğitimde teknolojinin kullanılması donanım-yazılım gibi dışsal ve teknolojiye ilişkin yeterlilik-öz güven-tutum gibi içsel vb. faktörlerden etkilenmektedir. Bu faktörlerden içsel olanların etkisini azaltmak dışsal olanlara kıyasla daha güçtür ve uzun bir süreye ihtiyaç vardır (Ertmer, 2005). Öğretime hedeflenen seviyede teknolojinin entegre edilebilmesi için TPAB gibi bir kuramsal yapının temel alındığı, hem dışsal hem de içsel güçlüklerden mümkün olduğunca arındırılan uygulamalara gereksinim vardır. Dışsal güçlüklerin büyük bir oranda aşılabildiği günümüzde öğretime teknolojinin hedeflenen seviyede entegre edilmesinde, kuramsal yapı ve öğretmenlerin TPAB'a ilişkin özgüvenleri önemli hale gelmektedir (Ardıç, 2020). Teknolojinin öğretime entegre edilmesinde öğretmenin bilgisi kadar bu bilgiye yönelik algısının belirlenmesi de önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin TPAB güven algılarının belirlenmesi önemli ve gereklidir (Açıkgül ve Aslaner, 2015).

TPAB öz güvene yönelik literatür incelendiğinde Ardıç (2020), Avcı ve Ateş (2018) farklı branşlardaki öğretmenlerin, Karakaya ve Avgin (2016) ortaokul ve lise fen öğretmenlerinin, Cesur-Özkara, Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken (2018) hizmet içi eğitime katılan farklı branşlardaki öğretmenlerin, Aşılıoğlu (2019) öğretmen ve öğretmen adaylarının, Güder ve Demir (2018) sınıf öğretmenlerinin TPABÖGA ile ilişkili değişkenleri araştırmıştır. Bu çalışmaların örnekleminde farklı branşlardaki öğretmenlerin yer aldığı görülmektedir. Branş farklılığı sayısal, sözel ve görsel sanatlar öğretmenlerinin TPABÖGA düzeyleri ve ilişkili değişkenlerinde farklılıklara yol açabilir. Bu durum branş farklılığına bağlı olarak öğretmen ihtiyaçlarında ve bu ihtiyaçlara bağlı olarak alınabilecek önlemlerde de farklılıklara yol açacaktır. Bu durum öğretmenlerin TPABÖGA düzeyleri ve ilişkili değişkenlerin araştırılmasının branşlara göre yapılması ihtiyacını doğurmaktadır. Bu çalışmada sadece fen bilimleri öğretmenlerinin TPABÖGA düzeyi ve ilişkili değişkenlerin araştırılması, fen bilimleri öğretmenlerinin alanlarına yönelik olarak TPABÖGA düzeylerinin gelişimine katkı sağlayabilir. Bu durum bu çalışmanın yukarıdaki çalışmalardan farkını göstermektedir. Önal ve Çakır (2015) eğitim fakültesinde görev yapmakta olan öğretim elemanları üzerinde çalışmış ve TPABÖGA'larını incelemiştir. Gündüz (2018), Meriç (2014), Kırılmazkaya ve Kırbağ-Zengin (2015) fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin, Kaya, Emre ve Kaya (2010), Yavuz-Konakman, Yanpar-Yelken ve Sancar-Tokmak (2013) temel eğitim bölümü sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin, Açıkgül ve Aslaner (2015) ilköğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilerin, Yılmaz ve Yıldız (2016) Türkçe öğretmen adaylarının, Sancar-Tokmak vd. (2013) okul öncesindeki öğrencilerin, Bozkurt (2016) tarih öğretmen adaylarının TPABÖGA'larını araştırmıştır. Bu çalışmaların örnekleminde farklı branştaki öğretmen adayları ve öğretim elemanları yer almıştır. Öğretmen

adaylarının ve öğretmenlerin TPABÖGA düzeyleri ve ilişkili değişkenlerinde var olabilecek farklılıklar, öğretmen ve öğretmen adaylarının TPABÖGA düzeylerinin geliştirilebilmesi konusunda yapılabilecek düzenlemelerde farklılıklara yol açabilir. Bu çalışmada yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak öğretmen adayları yerine görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin örnekleme alınması, fen öğretmenlerinin TPABÖGA gelişimlerine katkı sağlaması açısından önem arz etmektedir. Timur ve Taşar'ın (2011) araştırmasında TPABÖGA ölçeğinin Türkçeye uyarlanması, Tatlı, Akbulut ve Altınışik (2016) tarafından yapılmış çalışmada TPABÖG üzerine Web-2.0 araçları-uygulamalarının etkisi araştırılmıştır. Bağdiken ve Akgündüz (2018) uygun örnekleme ile belirlenen 218, Balcı ve Firidin (2020) uygun örnekleme ile belirlenen 120, Avcı ve Ateş (2018) uygun örnekleme ile belirlenen 332 fen öğretmenin TPABÖGA'larını tarama yöntemiyle araştırmıştır. Bu araştırmalarda uygun örneklemin kullanılması ve daha büyük örneklerle çalışılmaması bu çalışmaların sınırlılığını oluşturmaktadır. Bu çalışmada 556 gibi daha büyük bir örneklem ile çalışılması ve uygun örneklemin kullanılmaması, bu çalışmalardan farkını oluşturmakta ve araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının (MEB, 2011) yayınlamış olduğu öğretmenliğe yönelik stratejilerin yer aldığı belgede, öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikler içinde TPAB'a da yer verilmiştir. Ayrıca MEB'in (2017) yayınlamış olduğu Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Genel Yeterlikler'de öğretim sürecinde teknolojinin etkili kullanılması bir başka deyişle TPAB'ın kullanılması yer almıştır.

Özetle teknolojinin öğretim sürecinde kullanılması ve öğrenme-öğretme sürecine teknolojinin entegre edilebilmesi için öğretmenlerin TPAB yeterliğine sahip olmaları gerekir. Öğretmenlerin TPAB'ı öğretimde etkili bir biçimde kullanabilmelerinde ise TPAB'a duydukları öz yeterlik - öz güven algıları oldukça önemlidir. Çünkü TPAB öz yeterlik - öz güven algısı öğretmenlerin öğretim teknolojilerini öğretim sürecinde etkili bir biçimde kullanmalarında ve teknolojiyi öğretim sürecine etkili bir biçimde entegre etmelerinde rolü olan faktörlerden biridir. Bu gerekçeler bu çalışmanın yapılması gereğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin TPABÖGA ve faktörleriyle ilişkisinin olabileceği değişkenlerin tespit edilmesi, öğretmenlerin TPAB düzeylerinin geliştirilmesi için önemli bir ihtiyaçtır. Ayrıca öğretmenlerin sahip oldukları TPAB'ı kullanarak öğretime teknolojiyi entegre edebilmeleri ve etkili bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirebilmeleri için TPABÖGA seviyeleri ve ilişkili olabilecek faktörlere ilişkin araştırma yapılması oldukça önemlidir. Buna dayanarak bu çalışmada fen öğretmenlerinin TPAB öz güven algı düzeyleri ve ilişkili değişkenlerin araştırılmasıyla bu değişkenlerin dikkate alındığı hizmet içi eğitimler düzenlenerek TPAB öz güven düzeylerinin geliştirilmesine ve öğretmenlerin sahip oldukları TPAB'ı kullanarak etkili bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirebilmelerine katkı sağlanabilir. Böylece öğretim sürecine daha etkili bir teknoloji entegrasyonu gerçekleştirilebilir.

## Araştırmadaki Amaç

Bu araştırmadaki amaç fen dersi öğretmenlerinin TPABÖGA ile TPAB-TPB-TAB-TB faktörlerinin düzeylerini, TPABÖGA ile TPAB-TPB-TAB-TB faktörleriyle ilişkili olabilecek değişkenleri ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin TPABÖGA ile TPAB-TPB-TAB-TB gelişimlerini sağlamak için öneri sunmaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

TPABÖGA ile ilişkisi bulunabilecek faktörler 556 ortaokul fen dersi öğretmeni gibi göreceli bir şekilde büyük olduğu ifade edilebilecek araştırma örneğine bir kez TPABÖGA Ölçeği'nin uygulanmasıyla belirlenmeye çalışıldığı için araştırmanın yöntemi taramadır. Araştırmada kıdem düzeyleri farklı öğretmenlerden veriler toplandığı için tarama araştırmasının türleri içinde yer alan kesitsel türe yer verilmiştir. Araştırma değişkenlerine bir manipülasyon yapılmadan değişkenlerin TPABÖGA üzerinde fark oluşturup oluşturmadığına bakıldığı için araştırmada nedensel karşılaştırma, tutumla TPABÖGA arasındaki korelasyon incelendiği için korelasyon araştırma yöntemleri de kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016).

### Araştırmadaki Evren-Örneklem

Araştırmada evren olarak Şanlıurfa'daki devlet ortaokullarında 2020 yılı içinde çalışan fen öğretmenleri, örneklem olarak ise bu okullarda çalışan ve TPABÖGAÖ uygulanan fen öğretmenleri yer almıştır. Çok aşamalı örnekleme yöntemiyle örneklem oluşturulmuştur. Verilerin toplandığı ildeki fen öğretmenlerinin basit seçkisiz yolla seçilip öğretmenlere ulaşılmasının uygulanabilirliği çok düşük olması nedeniyle örneklemin tespitinin birinci basamağında ilçelerdeki mevcut devlet ortaokul sayısı ile orantılı olacak biçimde seçkisiz yolla ortaokullar belirlenmiştir. İkinci basamakta bu okullardaki fen öğretmenleri de basit seçkisiz yöntemle belirlenmiştir. Bu örneklemin kullanılmasının amacı devlet ortaokullarının ve bu okullarda çalışan fen öğretmenlerinin seçilebilme ihtimalinin eşitlenmesi sayesinde örneklemden elde edilen değerler sayesinde araştırma evrenine ait değerlere yönelik tahmin yapılabilme düzeyinin arttırılabilmesidir (Büyüköztürk vd., 2016).

### Veri Toplama Araçları

#### *A TPAB Öz Güven Ölçeği (TPABÖGÖ):*

TPABÖGA düzeyinin ölçülmesi sürecinde Timur ve Taşar'ın (2011) Türkçeye uyarlayarak geçerlik-güvenilirlik çalışmasını yaptığı ve Graham vd.'nin (2009) geliştirdiği TPABÖGA Ölçeği (TPABÖGAÖ) kullanılmıştır. TPABÖGAÖ'nün faktör analiziyle yapı geçerliği incelenmiştir. Doğrulamalı faktör analiziyle TPABÖGAÖ'nün Türk kültürüyle ilgili uygunluğu belirlenmiştir. Faktör analiziyle TPABÖGAÖ'nün dört faktörden oluştuğu görülmüştür. TPABÖGAÖ'nün faktörlerinden

birincisi 8 maddeli TPAB, ikincisi 7 maddeli TPB, üçüncüsü 5 maddeli TAB, dördüncüsü 11 maddeli TB'den oluşmaktadır. TPABÖGAÖ'deki maddelerin ölçülen özellik bakımından bireylerin ayırt edilebilmesinde yeterli seviyede olup olmadıklarının tespit edilebilmesi için madde-toplam puan korelasyonları ve %27 üst grup-alt grup bireylerinin sahip oldukları her bir maddenin puanları arasındaki farkların anlamlı seviyede olup olmadığının tespiti amacıyla da t-testi yapılmıştır. TPABÖGAÖ'deki bütün maddelerin ayırt ediciliği anlamlıdır. TPABÖGA, TPAB-TPB-TAB-TB faktörlerinin Cronbach Alpha güvenilirliğinin sırasıyla 0,92-0,89-0,87-0,89-0,86 olduğu saptanmıştır. Timur ve Taşar (2011) tarafından TPABÖGAÖ'yle Türkiye'deki öğretmenlerin TPABÖGA ile TPAB-TPB-TAB-TB düzeylerinin geçerli-güvenilir olarak ölçülebileceği sonucuna ulaşılmıştır. TPABÖGAÖ'nün 556 fen öğretmenine uygulanmasıyla elde edilen verilerin güvenilirliği ise sırasıyla 0,95-0,92-0,92-0,94-0,89 olarak belirlenmiştir. TPABÖGAÖ'deki maddelere öğretmenlerin verdiği tepkilerin puanlanmasında Teknoloji Tutum Ölçeği'ndeki puanlama uygulanmıştır.

### ***B Teknoloji Tutum Ölçeği (TTÖ):***

Teknolojiye ilişkin tutumun belirlenebilmesi amacıyla Akbaba-Altun'un (2002) geliştirdiği TTÖ kullanılmıştır. TTÖ 38 maddenin yer aldığı ve 5'li likert yapıda olan bir ölçektir. Öğrencilerin TTÖ'deki maddelere verdiği tepkileri puanlarken "Tamamen Katılıyorum: 5, Katılıyorum: 4, Kısmen Katılıyorum: 3, Katılmıyorum: 2, Hiç Katılmıyorum: 1" puanlamasına uygun biçimde puanlar verilmiştir. Maddelerdeki ifadelerin olumsuzlarında yukarıdaki puanlama işlemi ters yönde olacak biçimde puanlama yoluna gidilmiştir. Akbaba-Altun'un (2002) TTÖ için hesapladığı Cronbach Alfa güvenilirliği 0,91'dir. TTÖ'nün 556 fen öğretmenine uygulanmasıyla elde edilen verilerin güvenilirliği ise 0,89'dur. TPABÖGAÖ ve TTÖ'nün güvenilirliklerinin 0,70'den fazla çıkması TPABÖGAÖ ve TTÖ'nün güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

### **Verilerin Analizi**

SPSS 22 kullanılarak veri analizi gerçekleştirilmiştir. TPABÖGAÖ ile alt faktörleri ve TTÖ verilerinin dağılımı Shapiro Wilk'le araştırılarak çarpıklık-basıklık katsayıları da incelenmiştir. TPABÖGAÖ, alt faktörleri (TPAB-TPB-TAB-TB) ve TTÖ verilerinin çarpıklığına ilişkin katsayılar sırasıyla -0,41, -0,44, -0,47, -0,74, -0,38, -0,31; basıklığına ilişkin katsayılar sırasıyla -0,17, 0,07, -0,03, 0,49, 0,07, 0,25; Shapiro Wilk testinin anlamlılık değerleri ise sırasıyla 0,38, 0,45, 0,33, 0,27, 0,52, 0,48 şeklindedir. Bu sonuçlar incelendiğinde TPABÖGAÖ, TPAB-TPB-TAB-TB alt faktörleri ve TTÖ verilerinin çarpıklık-basıklık değerlerinin -1,5—1,5 aralığında ve Shapiro Wilk testinin anlamlılığının ise .05'ten büyük olduğu görülmektedir. Bu durum TPABÖGAÖ, TPAB-TPB-TAB-TB alt faktörleri ve TTÖ verilerinin normal dağılıma sahip olduğunun göstergesidir (Pallant, 2016). Normal dağılmış verilerin analizi İlişkisiz Örneklem t-Testi-Tek Faktörlü ANOVA-Pearson Korelasyon ile yapılmıştır. Varyansların homojenliği ise Levene testiyle incelenmiştir. Homojenlik sağlanıyorsa farkın yönü

Scheffe, sağlanmıyorsa Dunnett C testleri ile saptanmıştır (Büyüköztürk, 2016). Öğretmenlerin ölçeklerdeki ifadelere cevap verirken samimi biçimde davrandıkları ve cevapların TPABÖGA ve teknoloji tutum düzeylerini yansıttığı kabul edilmiştir.

### Araştırmanın Uygulanması

Araştırma Şanlıurfa'daki devlet ortaokullarında çalışan 556 fen öğretmeniyle 2020 yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanma süreci 16 hafta sürmüştür. Covid salgın süreci nedeniyle verilerin toplanmasında Kişisel Bilgiler Formu, TPABÖGAÖ ve TTÖ öncelikle Google forma dönüştürülmüştür. Şanlıurfa'da görev yapan ve bu ilin genelindeki ortaokullarda tarama modelinde lisansüstü araştırma yapmış, okullarla iletişimi olan bir fen öğretmenin katılımıyla ölçme araçları online olarak uygulanmıştır. Ölçme araçları uygulanmadan önce araştırma hakkında bilgilendirilmesi amacıyla "Katılımcılara Yönelik Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu" online olarak gönderilmiş ve araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına dair onay alınmıştır. Veri toplama işleminde katılımcıların mail adresleri ve isimleri alınmamıştır. Veri toplama araçlarının doldurulması için 30 dakikalık süre verilmiştir. TPABÖGAÖ ve TTÖ'nün cevaplanması sürecinde fen öğretmenlerine herhangi bir yönlendirme gerçekleştirilmemiştir.

### Araştırmanın Etik İzni

Bu araştırmada Gazi Üniversitesi Etik Kurulundan 15.06.2020 tarih ve E.62001 sayılı onay alınmış ve "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

**Tablo 1.** TPABÖGA ve Faktörlerinin Puan Ortalamaları

<i>TPABÖGA ve Alt Faktörleri</i>	<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>
TPAB	556	30,84	4,71
TPB	556	27,06	4,70
TAB	556	19,09	3,92
TB	556	40,35	7,14
TPABÖGA	556	117,33	17,21

TPABÖGA-TPAB-TPB-TAB-TB seviyelerinin tespitinde ölçekteki aralık genişliğinin hesaplanması işleminde "dizi genişliği/grup sayısı" formülü uygulanmıştır ve aralıkların yorumunda Çok düşük/Düşük/Orta/Yüksek/Çok yüksek biçiminde 5'li ölçüt kullanılmıştır (Yıldırım ve Kansız, 2018). Bu bağıyla Tablo 1'deki aritmetik ortalamalar karşılaştırıldığında, fen öğretmenlerinin TPAB( $X = 30,84$ ) - TPB( $X = 27,06$ ) - TAB( $X = 19,09$ ) - TB( $X = 40,35$ ) - TPABÖGA( $X = 117,33$ ) düzeyleri için yüksek şeklinde yorum yapılabilir.

**Tablo 2.** Cinsiyet için Bağımsız Gruplar t-Testi

Ölçek	Grup	N	X	Ss	sd	t	p
TPAB	Kadın	305	30,84	4,71	554	0,008	.993
	Erkek	251	30,83	4,73			
TPB	Kadın	305	26,92	4,75	554	-0,780	.436
	Erkek	251	17,23	4,63			
TAB	Kadın	305	18,98	3,88	554	-0,737	.461
	Erkek	251	19,22	3,96			
TB	Kadın	305	39,63	7,41	554	-2,622	.008
	Erkek	251	41,22	6,71			
TPABÖGA	Kadın	305	116,36	17,47	554	-1,461	.144
	Erkek	251	118,50	16,86			

Tablo 2'deki veriler cinsiyet değişkeni için TPABÖGA ( $t_{(554)} = -1,461$ ;  $p > .05$ ) ve faktörlerinden TPAB ( $t_{(554)} = 0,008$ ;  $p > .05$ ), TPB ( $t_{(554)} = -0,780$ ;  $p > .05$ ), TAB ( $t_{(554)} = -0,737$ ;  $p > .05$ ) puanlarında manidar bir farklılaşma meydana gelmediğini, TB ( $t_{(554)} = -2,622$ ;  $p < .05$ ) faktöründe ise erkek öğretmenlerin lehinde manidar farklılaşma meydana geldiğini göstermektedir.

**Tablo 3.** Eğitim Düzeyi için Bağımsız Gruplar t-Testi

Ölçek	Grup	N	X	Ss	sd	t	p
TPAB	Lisans	507	30,82	4,70	554	-0,321	.749
	Lisansüstü	49	31,04	4,90			
TPB	Lisans	507	27,03	4,71	554	-0,486	.627
	Lisansüstü	49	27,37	4,64			
TAB	Lisans	507	19,05	19,05	554	-0,675	.500
	Lisansüstü	49	19,45	19,45			
TB	Lisans	507	40,12	7,12	554	-2,419	.016
	Lisansüstü	49	42,69	6,97			
TPABÖGA	Lisans	507	117,02	17,19	554	-1,374	.170
	Lisansüstü	49	120,55	17,26			

Tablo 3 incelendiğinde eğitim düzeyine göre TPABÖGA ( $t_{(554)} = -1,374$ ;  $p > .05$ ) ve TPAB ( $t_{(554)} = -0,321$ ;  $p > .05$ ), TPB ( $t_{(554)} = -0,486$ ;  $p > .05$ ), TAB ( $t_{(554)} = -0,675$ ;  $p < .05$ ) puanlarında anlamlı farklılaşma olmadığı, TB'de ( $t_{(554)} = -2,419$ ;  $p < .05$ ) ise lisansüstü mezunu öğretmenlerin lehinde anlamlı farklılaşma olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.** Görev Süresi için Betimsel Sonuçlar

No	Grup(Yıl)	N	TPAB		TPB		TAB		TB		TPABÖGA	
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
1	0-5	160	31,64	4,42	27,74	4,55	19,58	3,65	41,79	6,79	120,74	16,62
2	6-10	131	31,47	4,44	27,67	4,72	19,79	3,52	41,33	6,69	120,27	16,34
3	11-15	93	31,17	4,26	27,00	4,24	19,25	3,50	40,59	6,44	118,01	14,85
4	16-20	60	31,17	4,72	26,97	4,16	19,03	4,21	41,07	6,85	117,08	16,83
5	21-25	53	30,02	5,07	25,83	5,49	18,00	4,23	38,57	6,70	111,92	19,25
6	26-üstü	59	29,53	5,52	25,12	4,88	16,98	4,63	34,76	8,01	105,58	17,01



**Tablo 5.** Görev Süresi için Tek Faktörlü ANOVA

Ölçek ve Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
TPAB	Gruplar arası	563,606	5	112,721	5,271	.001	1-6, 2-6
	Gruplar içi	11761,171	550	21,384			
	Toplam	12324,777	555				
TPB	Gruplar arası	425,837	5	85,167	3,964	.002	1-6, 2-6
	Gruplar içi	11817,435	550	21,486			
	Toplam	12243,272	555				
TAB	Gruplar arası	429,918	5	85,984	5,854	.001	1-6, 2-6, 3-6
	Gruplar içi	8078,768	550	14,689			
	Toplam	8508,682	555				
TB	Gruplar arası	2502,746	5	500,549	10,688	.001	1-6, 2-6, 3-6, 4-6
	Gruplar içi	25757,564	550	46,832			
	Toplam	28260,309	555				
TPABÖGA	Gruplar arası	12734,123	5	2546,825	9,236	.001	1-6, 2-6, 3-6, 4-6
	Gruplar içi	151656,301	550	275,739			
	Toplam	164390,424	555				

Tablo 4-5'teki bulgularda görev süresine göre TPABÖGA ( $F_{(5-550)} = 9,236$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $F_{(5-550)} = 5,271$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $F_{(5-550)} = 3,964$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $F_{(5-550)} = 5,854$ ;  $p < .05$ ), TB ( $F_{(5-550)} = 10,688$ ;  $p < .05$ ) puanlarında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Anlamlı farkın yönü görev süresi 0-5 ve 6-10 sene arası olan öğretmenler ile 26 sene ve üzeri öğretmenler arasında 0-5 ve 6-10 sene arası olan öğretmenler lehindedir. Ayrıca TPABÖGA ve TAB-TB faktörlerinde görev süresi 11-15 ile 16-20 sene arası öğretmenlerle 26 sene ve üzeri öğretmenler arasında 11-15 ve 16-20 sene arası olan öğretmenler lehinde anlamlı fark oluşmuştur.

**Tablo 6.** Okuldaki Teknolojik İmkanların Yeterliği için Bağımsız Gruplar t-Testi

Ölçek	Grup	N	X	Ss	sd	t	p
TPAB	Yeterli	415	31,34	4,40	554	4,496	.001
	Yetersiz	141	29,31	5,25			
TPB	Yeterli	415	27,61	4,44	554	4,889	.001
	Yetersiz	141	25,41	5,04			
TAB	Yeterli	415	19,44	3,77	554	3,764	.001
	Yetersiz	141	18,02	4,12			
TB	Yeterli	415	41,03	6,78	554	3,961	.001
	Yetersiz	141	38,31	7,76			
TPABÖGA	Yeterli	415	119,44	16,16	554	5,096	.001
	Yetersiz	141	111,08	18,68			

Tablo 6'da okuldaki teknolojik imkanların yeterliği durumuna göre TPABÖGA ( $t_{(554)} = 5,096$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $t_{(554)} = 4,496$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $t_{(554)} = 4,889$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $t_{(554)} = 3,764$ ;  $p < .05$ ), TB ( $t_{(554)} = 3,961$ ;  $p < .05$ ) faktörlerinin puanlarında okuldaki teknolojik imkanların yeterli olduğunu belirtenlerin lehinde anlamlı farklılık olduğu görülmektedir.

**Tablo 7.** Okulda ÖT'ye Erişebilme Durumu için Bağımsız Gruplar t-Testi

Ölçek	Grup	N	X	Ss	sd	t	p
TPAB	Erişen	399	31,46	4,47	554	5,110	.001
	Erişemeyen	157	29,24	4,95			
TPB	Erişen	399	27,79	4,37	554	6,080	.001
	Erişemeyen	157	15,19	4,98			
TAB	Erişen	399	19,55	3,79	554	4,499	.001
	Erişemeyen	157	17,92	3,99			
TB	Erişen	399	41,18	6,84	554	4,426	.001
	Erişemeyen	157	38,25	7,46			
TPABÖGA	Erişen	399	119,98	16,28	554	5,966	.001
	Erişemeyen	157	110,59	17,71			

Tablo 7'ye göre okulda ÖT'ye erişebilme durumu için TPABÖGA ( $t_{(554)} = 5,966$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $t_{(554)} = 5,110$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $t_{(554)} = 6,080$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $t_{(554)} = 4,499$ ;  $p < .05$ ), TB ( $t_{(554)} = 4,426$ ;  $p < .05$ ) faktörlerinin puanlarında ÖT'ye erişenlerin lehinde anlamlı fark vardır.

**Tablo 8.** ÖT'ye İlişkin Eğitime Katılma Durumu için Bağımsız Gruplar t-Testi

Ölçek	Grup	N	X	Ss	sd	t	p
TPAB	Katılmış	379	31,94	4,32	554	8,605	.001
	Katılmamış	177	28,47	4,66			
TPB	Katılmış	379	28,22	4,21	554	9,138	.001
	Katılmamış	177	24,57	4,73			
TAB	Katılmış	379	19,77	3,87	554	6,187	.001
	Katılmamış	177	17,63	3,61			
TB	Katılmış	379	41,78	6,62	554	7,253	.001
	Katılmamış	177	37,28	7,26			
TPABÖGA	Katılmış	379	121,71	15,49	554	9,454	.001
	Katılmamış	177	107,95	17,01			

Tablo 8'deki veriler ÖT'ye ilişkin eğitime katılma değişkeninin TPABÖGA ( $t_{(554)} = 9,454$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $t_{(554)} = 8,605$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $t_{(554)} = 9,138$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $t_{(554)} = 6,187$ ;  $p < .05$ ), TB ( $t_{(554)} = 7,253$ ;  $p < .05$ ) faktörlerinin puanlarında ÖT'ye ilişkin eğitime katılanların lehinde anlamlı fark oluşturduğunu ifade etmektedir.

**Tablo 9.** Üniversitede Web 2.0 Araçlarıyla İlgili Eğitim Alma Durumu için t-Testi

Ölçek	Grup	N	X	Ss	sd	t	p
TPAB	Almış	43	34,56	3,35	554	5,537	.001
	Almamış	513	30,52	4,67			
TPB	Almış	43	30,84	2,94	554	5,647	.001
	Almamış	513	26,74	4,70			
TAB	Almış	43	22,02	2,18	554	5,238	.001
	Almamış	513	18,84	3,93			
TB	Almış	43	45,95	5,27	554	5,501	.001
	Almamış	513	39,88	7,08			
TPABÖGA	Almış	43	133,37	10,09	554	6,604	.001
	Almamış	513	115,99	17,01			

Tablo 9 incelenirse üniversitede Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim almanın TPABÖGA ( $t_{(554)} = 6,604$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $t_{(554)} = 5,537$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $t_{(554)} = 5,647$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $t_{(554)} = 5,238$ ;  $p < .05$ ), TB ( $t_{(554)} = 5,501$ ;  $p < .05$ ) faktörlerinin puanlarında Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alanların lehinde anlamlı fark oluşturduğu söylenebilir.

**Tablo 10.** ÖT'ye İlişkin Üniversitedeki Öğretimin Yeterliğinin Betimsel Sonuçları

No	Grup	N	TPAB		TPB		TAB		TB		TPABÖGA	
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
1	Çok Yeterli	62	33,24	3,64	29,08	3,63	20,90	2,68	42,92	6,16	126,15	13,08
2	Yeterli	163	32,19	4,34	28,57	4,13	19,97	3,53	42,49	6,45	123,22	15,59
3	Kısmen Yeterli	178	30,33	4,67	26,54	4,84	18,56	4,30	39,67	7,27	115,10	17,43
4	Yetersiz	88	29,23	4,84	25,06	4,53	17,99	3,96	37,86	7,36	110,14	17,06
5	Çok Yetersiz	65	28,71	4,57	25,45	4,93	18,08	3,68	37,74	6,76	109,97	15,86

**Tablo 11.** ÖT'ye İlişkin Üniversitedeki Öğretimin Yeterliğine İlişkin Tek Faktörlü ANOVA

Ölçek ve Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
TPAB	Gruplar arası	1226,300	4	306,575	15,220	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5
	Gruplar içi	11098,407	551	20,142			
	Toplam	12324,777	555				
TPB	Gruplar arası	1195,734	4	298,933	14,909	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5
	Gruplar içi	11047,538	551	20,050			
	Toplam	12243,272	555				
TAB	Gruplar arası	552,991	4	138,248	9,575	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5
	Gruplar içi	7955,690	551	14,439			
	Toplam	8508,682	555				
TB	Gruplar arası	2224,958	4	556,239	11,772	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5
	Gruplar içi	26035,352	551	47,251			
	Toplam	28260,309	555				
TPABÖGA	Gruplar arası	19434,200	4	4858,550	18,468	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5
	Gruplar içi	144956,225	551	263,078			
	Toplam	164390,424	555				

Tablo 10-11'de ÖT'ye ilişkin üniversitedeki öğretimin yeterliğine göre TPABÖGA ( $F_{(4-551)} = 18,468$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $F_{(4-551)} = 15,220$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $F_{(4-551)} = 14,909$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $F_{(4-551)} = 9,575$ ;  $p < .05$ ), TB ( $F_{(4-551)} = 11,772$ ;  $p < .05$ ) faktörlerinin puanlarında anlamlı fark meydana geldiği görülmektedir. TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB alt faktörlerinde anlamlı farkın yönü ÖT'ye ilişkin üniversitedeki öğretimi çok yeterli/yeterli görenlerle, kısmen yeterli/yetersiz/çok yetersiz görenler arasında çok yeterli/yeterli görenler lehinedir.

**Tablo 12.** ÖT'nin Derste Kullanılma Sıklığı için Betimsel Sonuçları

No	Grup	N	TPAB		TPB		TAB		TB		TPABÖGA	
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
1	Her zaman	103	32,77	4,00	28,82	4,10	20,12	3,45	42,78	5,88	124,48	14,15
2	Çoğu zaman	244	31,95	4,24	28,38	4,20	19,97	3,81	42,18	6,60	122,48	15,38
3	Ara sıra	132	28,55	4,72	24,76	4,55	17,47	3,71	37,57	7,10	108,35	16,52
4	Nadiren	77	28,64	4,67	24,44	4,55	17,69	3,90	36,08	6,99	106,84	16,19

**Tablo 13.** ÖT'nin Derste Kullanılma Sıklığı için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

Ölçek ve Alt Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
TPAB	Gruplar arası	1745,615	3	581,872	30,361	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	Gruplar içi	10579,162	552	19,165			
	Toplam	12324,777	555				
TPB	Gruplar arası	1970,994	3	656,998	35,305	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	Gruplar içi	10272,278	552	18,609			
	Toplam	12243,272	555				
TAB	Gruplar arası	795,882	3	265,294	18,987	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	Gruplar içi	7712,799	552	13,972			
	Toplam	8508,682	555				
TB	Gruplar arası	3847,104	3	1282,368	28,995	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	Gruplar içi	24413,205	552	44,227			
	Toplam	28260,309	555				
TPABÖGA	Gruplar arası	30833,783	3	10277,928	42,479	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4
	Gruplar içi	133556,641	552	241,950			
	Toplam	164390,424	555				

Tablo 12-13 dikkate alındığında ÖT'nin derste kullanılma sıklığının seviyesi için TPABÖGA ( $F_{(3-552)} = 42,479$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $F_{(3-552)} = 30,361$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $F_{(3-552)} = 35,305$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $F_{(3-552)} = 18,987$ ;  $p < .05$ ), TB ( $F_{(3-552)} = 28,995$ ;  $p < .05$ ) faktörlerinin puanlarında manidar fark oluştuğu söylenebilir. TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB alt faktörlerinde farklılığın yönü ÖT'yi her zaman-çoğu zaman kullandığını ifade edenlerle, ara sıra-nadiren kullandığını ifade edenlerin arasındadır ve her zaman-çoğu zaman kullandığını ifade edenler lehindedir.

**Tablo 14.** ÖT Kullanabilme Düzeyinin Betimsel Sonuçları

No	Grup	N	TPAB		TPB		TAB		TB		TPABÖGA	
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
1	Çok Yüksek	90	32,32	4,37	28,59	4,45	20,01	3,52	42,40	6,18	123,31	15,21
2	Yüksek	241	31,80	4,32	28,15	4,29	19,98	3,59	41,80	6,62	121,74	15,61
3	Orta	137	29,94	4,60	26,22	4,57	18,39	3,72	39,18	6,92	113,72	16,37
4	Düşük	88	28,06	4,87	23,81	4,42	16,76	4,31	36,11	7,72	104,74	17,04

**Tablo 15.** ÖT Kullanabilme Düzeyi için Tek Faktörlü ANOVA

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	
TPAB	Gruplar arası	1212,433	3	404,144	20,076	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Gruplar içi	11112,344	552	20,131			
	Toplam	12324,777	555				
TPB	Gruplar arası	1522,419	3	507,473	26,129	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Gruplar içi	10720,852	552	19,422			
	Toplam	12243,272	555				
TAB	Gruplar arası	817,201	3	272,400	19,550	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Gruplar içi	7691,481	552	13,934			
	Toplam	8508,682	555				

TB	Gruplar arası	2651,013	3	883,671			
	Gruplar içi	25609,297	552	46,394	19,047	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Toplam	28260,309	555				
TPABÖGA	Gruplar arası	23638,156	3	7879,385			
	Gruplar içi	140752,268	552	254,986	30,901	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Toplam	164390,424	555				

Tablo 14 ve 15'teki veriler ÖT kullanabilme düzeyine göre TPABÖGA ( $F_{(3-552)} = 30,091$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $F_{(3-552)} = 20,076$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $F_{(3-552)} = 26,129$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $F_{(3-552)} = 19,550$ ;  $p < .05$ ), TB ( $F_{(3-552)} = 19,047$ ;  $p < .05$ ) faktörlerinin puanlarında manidar fark meydana geldiğini göstermektedir. TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB faktörlerinde farkın yönü ÖT'yi kullanabilme düzeyini çok yüksek-yüksek görenlerle, orta-düşük görenler arasında çok yüksek-yüksek görenler lehinedir. Ayrıca farkın yönü ÖT kullanabilme düzeyini orta düzeyde görenler ile düşük görenler arasında orta düzeyde görenler lehindedir.

**Tablo 16.** Öğretmenin Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Düzeyinin Betimsel Sonuçları

No	Grup	N	TPAB		TPB		TAB		TB		TPABÖGA	
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
1	Çok Yüksek	58	33,81	3,63	29,81	4,04	21,59	2,45	44,50	5,02	129,71	11,26
2	Yüksek	111	33,68	3,78	30,02	3,51	21,32	3,19	43,86	6,90	128,87	14,41
3	Orta	114	31,07	4,52	27,48	4,42	19,20	3,44	40,97	6,77	118,72	16,35
4	Düşük	150	28,87	4,57	25,31	4,35	17,73	3,99	38,25	6,79	110,15	15,25
5	Çok Düşük	123	29,05	4,24	24,82	4,46	17,46	3,87	37,21	6,56	108,54	15,23

**Tablo 17.** Öğretmenin Web 2.0 Araçlarını Kullanabilme Düzeyi için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
TPAB	Gruplar arası	2389,060	4	597,265			
	Gruplar içi	9935,717	551	18,032	33,122	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
	Toplam	12324,777	555				
TPB	Gruplar arası	2507,971	4	626,993			
	Gruplar içi	9735,301	551	17,668	35,487	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
	Toplam	12243,272	555				
TAB	Gruplar arası	1519,992	4	379,998			
	Gruplar içi	6988,690	551	12,684	29,960	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
	Toplam	8508,682	555				
TB	Gruplar arası	4277,379	4	1069,345			
	Gruplar içi	23982,931	551	43,526	24,568	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
	Toplam	28260,309	555				
TPABÖGA	Gruplar arası	41110,358	4	10277,590			
	Gruplar içi	123280,066	551	223,739	45,936	.001	1-3, 1-4, 1-5, 2-3, 2-4, 2-5, 3-4, 3-5
	Toplam	164390,424	555				

Tablo 16-17'ye göre öğretmenin Web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyine göre TPABÖGA ( $F_{(4-551)} = 45,936$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $F_{(4-551)} = 33,122$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $F_{(4-551)} = 35,487$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $F_{(4-551)} = 29,960$ ;  $p < .05$ ), TB ( $F_{(4-551)} = 24,568$ ;  $p < .05$ ) faktörlerinin puanlarında anlamlı fark bulunmaktadır ve anlamlı farkın yönü Web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyi çok yüksek-yüksek ile

orta-düşük-çok düşük olanlar arasında çok yüksek-yüksek olanlar lehinedir. Ayrıca fark Web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyi orta ile düşük-çok düşük olanlar arasında orta düzeyde olanlar lehindedir.

**Tablo 18.** ÖT'ye Yönelik Kaygı Düzeyi için Betimsel Sonuçları

No	Grup	N	TPAB		TPB		TAB		TB		TPABÖGA	
			X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss	X	Ss
1	Çok Düşük	95	32,47	3,86	28,39	4,12	20,00	3,59	42,51	6,20	123,37	14,95
2	Düşük	251	31,74	4,33	28,22	4,18	20,02	3,43	41,77	6,40	121,75	15,17
3	Orta	119	29,98	4,78	26,06	4,56	18,23	4,05	39,06	7,58	113,33	16,94
4	Yüksek	91	27,75	4,85	23,75	4,94	16,69	4,10	38,86	7,20	104,04	16,89

**Tablo 19.** ÖT'ye Yönelik Kaygı Düzeyi için Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
TPAB	Gruplar arası	1416,814	3	472,271	23,899	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Gruplar içi	10907,963	552	19,761			
	Toplam	12324,777	555				
TPB	Gruplar arası	1625,401	3	541,800	28,167	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Gruplar içi	10617,870	552	19,235			
	Toplam	12243,272	555				
TAB	Gruplar arası	903,949	3	301,316	21,871	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Gruplar içi	7604,733	552	13,777			
	Toplam	8508,682	555				
TB	Gruplar arası	2625,371	3	994,925	21,728	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Gruplar içi	25634,938	552	45,789			
	Toplam	28260,309	555				
TPABÖGA	Gruplar arası	26343,591	3	8781,197	35,113	.001	1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4
	Gruplar içi	138046,833	552	250,085			
	Toplam	164390,424	555				

Tablo 18-19 incelenirse ÖT'ye yönelik kaygı düzeyinin TPABÖGA ( $F_{(3-552)} = 35,113$ ;  $p < .05$ ) ve TPAB ( $F_{(3-552)} = 23,899$ ;  $p < .05$ ), TPB ( $F_{(3-552)} = 28,167$ ;  $p < .05$ ), TAB ( $F_{(3-552)} = 21,871$ ;  $p < .05$ ), TB ( $F_{(3-552)} = 21,728$ ;  $p < .05$ ) faktörlerinin puanlarında manidar farka yol açtığı görülmektedir. TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB alt faktörlerinde anlamlı farkın yönü kaygı seviyesi çok düşük-düşükle kaygı seviyesi orta-yüksek arasında ve kaygısı çok düşük-düşük olanlar lehinedir. Ayrıca kaygı düzeyini orta ile yüksek olarak belirtenler arasında, kaygısını orta düzey olarak belirtenler lehinde fark oluşmuştur.

**Tablo 20.** TPABÖGA ile Teknoloji Tutum İlişkisi için Pearson Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Korelasyon Sonuçları	TPABÖGA	TPAB	TPB	TAB	TB
Teknoloji Tutum	Korelasyon (r)	0,478	0,330	0,392	0,351	0,583
	p	.001	.001	.001	.001	.001
	N	556	556	556	556	556

TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB faktörlerinin arasındaki ilişki için anlamlılığın .05'ten küçük ve ilişkinin 0,00'dan büyük olduğu durumlarda;  $r < 0,30$ : düşük düzeye sahip,  $0,30 < r < 0,70$ : orta düzeye sahip,  $r > 0,70$ : yüksek düzeye sahip pozitif yönlü ve anlamlı ilişkili yorumları yapılabilir (Büyüköztürk, 2016). Bu kriterlere göre teknoloji tutumu TPABÖGA ( $r = 0,478$ ), TPAB ( $r = 0,330$ ) TPB ( $r = 0,392$ ), TAB ( $r = 0,351$ ), TB ( $r = 0,583$ ) arasındaki ilişki için orta düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı olduğu şeklinde yorum yapılabilir.

### Tartışma

Tablo 1 fen öğretmenlerinin TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bunun nedeni TPABÖGA'nın alt faktörlerinin tamamında teknoloji boyutunun yer alması ve Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanmak zorunda kalmasıyla açıklanabilir. Açıkgül ve Aslaner (2015), Ardıç (2020), Atan (2021), Avcı ve Ateş (2018), Bağdiken ve Akgündüz (2018), Bozkurt (2016), Cesur-Özkara vd. (2018), Meriç (2014), Karakaya ve Avgin (2016), Kırılmazkaya ve Kırbağ-Zengin (2015), Önal ve Çakır (2015), Sancar-Tokmak vd. (2013), Usta (2021), Yılmaz ve Yıldız (2016) tarafından yapılmış çalışmaların sonuçları da bu çalışmanın sonucunu desteklemektedir.

Tablo 2 incelendiğinde erkek öğretmenlerin yalnızca TB düzeyinin kadınlardan anlamlı biçimde yüksekken, TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB düzeylerinin kadınlarla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kadın ve erkek öğretmenlerin TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB düzeylerinin benzer olması TPAB'ın bir öğretmen yeterliği olarak MEB tarafından kabul edilmesi ve ister erkek ister kadın olsun bütün öğretmenlerin sahip olması gereken bir yeterlik olmasıyla açıklanabilir. Erkeklerin TB düzeyinin kadınlardan yüksek olması, erkeklerin teknolojiye yönelik ilgileri ve yaşantılarının kadınlardan daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Balcı ve Firidin (2020), Bağdiken ve Akgündüz (2018), Bozkurt (2016), Karakaya ve Avgin (2016), Meriç (2014), Sancar-Tokmak vd. (2013), Usta'nın (2021) çalışmalarında cinsiyetin TPABÖGA üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Avcı ve Ateş (2018) de yaptığı çalışmada bu çalışma ile aynı sonuca ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçları bu çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Yine bu çalışma ile benzer şekilde Kaşçı'nın (2021) çalışmasında da cinsiyetin TPAB algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Ardıç (2020) ise erkek ortaöğretim öğretmenlerinin TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB puanlarının kadın öğretmenlerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu sonucun bu araştırmanın sonucundan farklı çıkması, Ardıç'ın (2020) çalışmasında bütün ortaöğretim öğretmenlerini temsil edebilecek bir örnekleme yöntemi ve örneklem kullanılmaması, farklı branşlarda farklı oranlarda öğretmenlerin örnekleme alınmasıyla açıklanabilir.

Tablo 3'teki veriler eğitim düzeyinin TB faktöründe anlamlı bir değişken olduğunu, TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB faktörlerinde ise anlamlı bir değişken olmadığını ifade etmektedir. Bu

durum hem lisans hem de lisans üstü mezunu öğretmenlerin Covid-19 salgını ve okullar yüz yüze açıkken öğretim sürecinde öğretim teknolojilerini kullanmak durumunda kalmalarıyla açıklanabilir. Lisansüstü mezunu öğretmenlerin ise TB puanlarının lisans mezunlarından daha yüksek olması, lisansüstü öğretimde araştırma yaparken araştırma basamaklarında teknolojiyi daha fazla kullanmalarıyla açıklanabilir. Ardıç (2020), Bağdiken ve Akgündüz'ün (2018) yaptığı çalışmada da bu çalışma ile benzer biçimde lisansüstü ve lisans mezunu öğretmenlerin TPABÖGA puanlarında anlamlı farklılaşma olmadığı saptanmıştır. Kaşçı (2021), Saykal (2021), Usta'nın (2021) çalışmalarında da eğitim düzeyinin TPAB algısı üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Karakaya ve Avgin (2016) ise eğitim düzeyinin TPABÖGA ve TPAB-TAB-TB faktörleri üzerinde anlamlı farka yol açarken, TPB üzerinde anlamlı farka yol açmadığını saptanmıştır. Bu araştırmanın bu çalışma ile çelişkisi Karakaya ve Avgin'in (2016) 87 gibi sınırlı ve evreni temsil edemeyecek bir örnekleme yöntemi ve örneklem kullanması ve örnekleme yer alan fizik, kimya, biyoloji ve fen öğretmenlerinin sayısının orantısız olması ve evreni yeterli şekilde örnekleymemesiyle açıklanabilir.

Tablo 4-5'teki bulgularda görev süresinin TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı fark oluşturduğu görülmüştür. Görev süresi artan fen öğretmenlerinin TPABÖGA ve faktörlerinin puanları azalmıştır. Bu durum mesleki yaşamlarının son dönemlerinde bulunan öğretmenlerin öğretim teknolojilerindeki gelişimlere adapte olamaması ve motivasyonlarında düşüş yaşamalarıyla açıklanabilir. Avcı ve Ateş (2018), Bağdiken ve Akgündüz'ün (2018) fen öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda, bu çalışmanın sonucunu destekleyen sonuca ulaşılmıştır. Ardıç (2020), Cesur-Özkara vd. (2018), Karakaya ve Avgin (2016), Önal ve Çakır (2015), Saykal (2021) tarafından farklı branşlardaki öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da görev süresinin TPABÖGA üzerinde anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaşçı (2021) ise bu araştırma sonucunu destekmeyen nitelikte görev süresinin, sınıf öğretmenlerinin TPAB algısı üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır. Demirci'nin (2021) bilişim öğretmenleriyle yaptığı çalışmada da TPAB yeterlik algısının görev süresine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Tablo 6 okuldaki teknolojik imkanların yeterliği, Tablo 7 ise okulunda ÖT'ye erişebilme değişkenlerinin öğretmenlerin TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB puanlarında anlamlı farka yol açtığını göstermektedir. Ölçme araçları uygulanırken bazı okullarda akıllı tahta, internet erişiminin bulunmadığı bilgisi alınmıştır. Bu eksiklikler öğretmenlerin teknolojiyi kullanamamasına neden olacaktır. TB, TPABÖGA ve faktörlerinde yer aldığı için TPABÖGA ve faktörlerini doğrudan etkilemektedir. Bu bağlamda okuldaki teknolojik araç eksikliğine bağlı olarak ÖT'nin kullanılamaması, öğretmenlerin TB'sini dolayısıyla da TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB faktörlerini olumsuz etkileyecektir. Bu durum ÖT'ye erişimin ve okuldaki teknolojik imkanların yeterliğinin TPABÖGA ve faktörleri üzerinde belirleyici bir değişken olmasını açıklayabilir. Sancar-Tokmak vd.



(2013) yapmış olduğu araştırmada, bu araştırmadaki sonuçla benzer şekilde eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim teknolojilerine erişimleri yükseldikçe, TPAB'a yönelik duydukları algı düzeylerinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Cesur-Özkara vd.'nin (2018) yaptığı çalışmada da bu çalışma ile benzer sonuca ulaşılmıştır.

Tablo 8 ÖT'ye ilişkin eğitime katılmanın TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı bir değişken olduğuna işaret etmektedir. ÖT'ye ilişkin eğitimlerde Web 2.0 araçları, teknolojinin öğretime entegrasyonu, öğretimde kullanılacak eğitsel teknolojik programlar, dijital öğretim gibi konularda uygulamalı eğitimler verilmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ÖT'ye ilişkin eğitime katılmaları sayesinde ÖT'yi öğretim sürecinde kullanmaları ÖT'ye yönelik deneyim ve yaşantı sağlamaktadır. Buna göre ÖT'ye ilişkin eğitime katılma, öğretmenlerin TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB düzeyine pozitif biçimde katkısının olduğu ifade edilebilir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçla benzer biçimde Bal ve Karademir (2013) de yaptığı çalışmada bilgisayarla desteklenen eğitim almış öğretmenlerin bu eğitimi almayanlara kıyasla TPAB yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu saptamıştır. Öztürk (2013) ise öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitim ihtiyaçlarının bulunduğunu belirtmiştir. Canbazoğlu-Bilici ve Baran (2015) TPAB tabanlı verilen eğitimin, yalnızca TB'nin bulunduğu TPAB-TAB-TPB-TB düzeylerini arttırdığını saptamıştır. Bağdiken ve Akgündüz (2018) de ÖT eğitimine katılmanın, fen öğretmenlerinin TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı fark yarattığını bulmuştur. Daşdemir (2021) de yaptığı çalışmada teknoloji içerikli hizmet içi eğitim almanın TPAB algısı üzerinde anlamlı farka yol açtığını bulmuştur. Karakaya ve Avgin (2016) ise teknolojiye ilişkin eğitime katılmanın TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı fark yaratmadığını saptamıştır. Bu sonucun bu araştırmamızın sonucuyla çelişmesinin nedeni, Karakaya ve Avgin'in (2016) 87 gibi sınırlı ve evreni temsil edemeyecek bir örneklem-örnekleme yöntemi kullanması ve örneklemdaki fizik-kimya-biyoloji-fen öğretmenlerinin sayısının orantısız olması ve evreni yeterli biçimde temsil edememesiyle açıklanabilir.

Tablo 9'a göre üniversitede Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim almanın, Tablo 16-17'ye göre ise öğretimde Web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyinin TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı bir değişken olduğu söylenebilir. Web 2.0 araçları öğretimin giriş aşamasından değerlendirme aşamasına kadar her aşamasında kullanılacak öğrenciyle etkileşimli teknolojik eğitsel programları kapsamaktadır. Bu bağlamda Web 2.0 araçlarına ilişkin üniversitede eğitim alan ve Web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyinin yüksek olduğu öğretmenlerin Web 2.0 araç-uygulamalarını öğretim sürecinde kullanmaları, TPABÖGA ve faktörlerine olumlu biçimde katkı sağlamış olabileceği söylenebilir. Burada en dikkat çekici bulgu 556 öğretmenden yalnızca 43'ünün üniversitede Web 2.0 eğitimi almasıdır. Bu durum eğitim fakültesi öğretim programlarının eksikliğini ve gözden geçirilmesi ihtiyacını göstermektedir. Tatlı vd. (2016) de bu araştırma sonucunu destekler nitelikte Web 2.0

araçları eğitiminin, öğretmen adaylarının TPABÖGA düzeyi üzerinde anlamlı farka yol açtığını saptamıştır.

Tablo 10 ve 11'deki bulgular ÖT'ye ilişkin üniversitedeki öğretimin yeterliğinin TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı farka yol açan bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu durum ÖT içeriğinin, TPAB-TPB-TAB-TB ve uygulama becerilerini içermesiyle açıklanabilir. Kocaoğlu (2013) da öğretmen yetiştirilmesinde ÖT'ye yeterli düzeyde yer verilmediğini ve ÖT'ye ilişkin üniversitedeki eğitimi öğretmenlerin yeterli bulmadığını belirlemiştir. Sakin ve Yıldırım'ın (2019) çalışmasında da bu çalışmayı destekleyecek nitelikte ÖT'ye ilişkin üniversitedeki öğretimin yeterliğinin, TPAB öz-yeterlik algısı ve faktörleri üzerinde anlamlı farka yol açan bir değişken olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 12-13'teki bulgular ÖT'yi öğretimde kullanma sıklığının, Tablo 14-15'teki bulgular ise öğretmenin ÖT'yi kullanabilme düzeyinin TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı fark oluşturan değişkenler olduğunu ifade etmektedir. ÖT etkili öğrenme-öğretmenin gerçekleşmesinde karşılaşılan problemlerin çözümünde teknolojinin kullanılması (Yalın, 2020), TPAB ise etkili öğrenme-öğretme için teknolojinin öğrenme öğretim süreciyle nasıl bütünleştirileceğine ilişkin bilgi (Yüksel-Arslan, 2013) olmasına dayanarak, ÖT ile TPAB'ın doğrudan birbiriyle ilişki olan öğretmen mesleğine özgü özellikler olduğu söylenebilir. Bu durum ÖT'yi kullanabilme düzeyi ve ÖT'yi öğretimde kullanma sıklığı arttıkça, TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB puanlarının artmasını açıklayabilir. Açıkgül ve Aslaner (2015) teknolojiyi kullanabilme düzeyinin, Ardıç (2020) derste teknolojik araçları kullanma sıklığının, Bağdiken ve Akgündüz (2018) haftalık ÖT'yi kullanma süresinin, Avcı ve Ateş (2018) ise bilgisayar kullanma süresinin öğretmenlerin TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı fark yarattığı sonucunu bulmuştur. Ersoy, Yurdakul ve Ceylan'ın (2016) araştırmasında teknoloji kullanma düzeyi arttıkça, TPAB yeterlik algısının yükseldiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Tablo 18-19'daki bulgular ÖT'ye yönelik kaygının TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı fark yaratan bir değişken olduğuna işaret etmektedir. Kaygı azaldıkça TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB düzeyi anlamlı biçimde artış göstermiştir. ÖT'yi öğrenme ve öğretimde kullanmaya yönelik duyulan kaygının, ÖT'nin öğretimde kullanımını olumsuz etkilemesi beklenmektedir. Bu durumun TPABÖGA ve faktörleri üzerinde olumsuz yansımaları, kaygının anlamlı bir değişken olmasını açıklayabilir.

Tablo 20'ye göre teknoloji tutum ile TPABÖGA ve TPAB-TPB-TAB-TB faktörleri arasındaki ilişki orta seviyeli, pozitif yönlü ve anlamlıdır. Bu sonuç teknolojinin, TPABÖGA ve faktörlerinin içinde yer almasıyla açıklanabilir. Sakin ve Yıldırım'ın (2019) fen bilimleri öğretmenleriyle, Kılıçkeser'in (2019) ise ilköğretim öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda bu çalışma sonucunu

destekleyecek biçimde öğretim teknolojilerine yönelik tutum ile TPAB öz-yeterlik algısı arasında pozitif yönlü, anlamlı ilişki olduğu sonucu bulunmuştur.

### Sonuç ve Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlar fen öğretmenlerinin TPABÖGA ve TPAB, TPB, TAB, TB faktörleri üzerinde görev süresi, okuldaki teknolojik imkanların yeterliği, okulda öğretim teknolojilerine erişebilme durumu, öğretimde ÖT'nin kullanılma sıklığı, üniversitedeki öğretimin ÖT'yi öğrenme-kullanmaya yönelik yeterliği, üniversitede Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alma, Web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyi, ÖT'ye ilişkin eğitime katılma, ÖT'yi öğretimde kullanabilme düzeyi, ÖT'ye yönelik kaygı değişkenlerinin anlamlı farka yol açtığını göstermektedir. Cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenleri yalnızca TB üzerinde erkek öğretmenler lehine anlamlı fark oluşturmuştur. Fen öğretmenlerinin TPABÖGA-TPAB-TPB-TAB-TB puanlarıyla teknolojiye yönelik tutum puanları arasındaki ilişkinin yönünün pozitif, seviyesinin orta ve anlamlı bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca fen öğretmenlerinin TPABÖGA-TPAB-TPB-TAB-TB düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin MEB tarafından bir öğretmen yeterliği olarak kabul edilen TPAB'ı öğretimde kullanabilmesi için TPABÖGA sahibi olmaları gerekir. Bu durum ve araştırma sonuçları göz önüne alınırsa, teknoloji ile etkili bir öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleştirilebilmesi için öğretmen eğitim sürecinde TPABÖGA ile ilişkili değişkenler de dikkate alınmalıdır.

Örneğin ÖT'yi kullanabilme düzeyi, Web 2.0 araçlarını kullanabilme düzeyi, ÖT'ye ilişkin eğitime katılma ve ÖT'ye ilişkin kaygı düzeyinin TPABÖGA ve faktörleri üzerinde belirleyici bir değişken olması ve ÖT tutum ile TPABÖGA ilişkisi dikkate alındığında, öğretmenlerin öğretim sürecinde TPAB ve ÖT'yi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlere ÖT'ye yönelik kaygı düzeyini azaltabilecek, ÖT'ye ilişkin olumlu tutum geliştirebilecek ÖT-TPAB-Web 2.0 araçları-egitsel teknolojik uygulamalar-programlara ilişkin teorik eğitimler yerine uygulama ağırlıklı hizmet içi eğitimlerin verilmesi önerilebilir.

Okuldaki teknolojik imkanların yeterli düzeyi ve okulda öğretim teknolojilerine erişimin TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı bir değişken olması dikkate alındığında, öğretim teknolojilerinin öğretmenler tarafından kullanılabilmesi için ihtiyaç duyulan akıllı tahta-internet gibi teknolojik eksikliklerin tamamlanması gerekir. Bu sayede ÖT'ye erişim ile öğretim sürecinde ÖT'nin kullanılması sağlanarak, öğretmenlerin TPABÖGA ve sahip olmaları gereken bir yeterlik olan TPAB düzeyleri arttırılabilir.

Öğretim sürecinde ÖT kullanma sıklığının TPABÖGA ve faktörleri üzerinde anlamlı farka yol açan bir değişken olması göz önüne alınırsa, öğrenme-öğretme sürecinde ÖT kullanılabilmesi için öğretmenlerin branşları bazında ihtiyaç duyabilecekleri animasyon-simülasyon-online ölçme araçları

ve 2 boyutlu görsel araçlar (kavram haritası-zihin haritası-kavram karikatürü) vb. teknolojik uygulamaların sağlanması gerekir. Her bir öğretmenin teknolojik uygulamaları geliştirmeleri gerçekçi-uygulanabilir olmadığı ve teknolojik uygulamaların kullanımının teşviki için öğretmenlerin bu teknolojik uygulamalara ulaşabileceği branşlara özgü dijital platformlar MEB tarafından Eğitimde Bilişim Ağı (EBA) içerisinde oluşturulmalıdır. Teknolojiye ilişkin tutumla TPABÖGA ve faktörleri arasında bulunan ilişki dikkate alındığında, TPABÖGA ve faktörlerinin düzeyini arttırılabilmesi için teknolojiye yönelik tutumunda arttırılması gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerde öğretim teknolojilerine olumlu tutum oluşturabilecek branş bazında uygulamalı eğitimlere yer verilmelidir. Ayrıca bu eğitimlere görev süresi yüksek olan öğretmenlerin de katılımı teşvik edilmelidir.

Üniversitede Web 2.0 araçlarıyla ilgili eğitim alma ve ÖT'ye ilişkin üniversitedeki öğretimin yeterliğinin TPABÖGA ve faktörlerinde anlamlı farklılaşmaya yol açması dikkate alındığında, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretim programı içinde TPAB-Web 2.0 araçları-eğitsel teknolojik uygulamalar-programlar-teknolojinin öğretime entegrasyonu konularında uygulama ağırlıklı derslere de yer verilmesi önerilebilir.

Bu çalışmadaki sınırlılık örneklem olarak 81 il içinden tek bir ildeki fen öğretmenlerine yer verilmesi söylenebilir. Bu durum evrenin tam olarak temsil edilememesine yol açmaktadır. Bu sınırlılığın daha sonra yapılacak çalışmalarda ortadan kaldırılabilmesi için ülkemizin yedi bölgesini temsil edebilecek farklı iller örnekleme alınabilir.

### Kaynaklar

- Açıkgül, K. & Aslaner, R. (2015). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının TPAB güven algılarının incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 118-152. doi: [10.17556/jef.04990](https://doi.org/10.17556/jef.04990)
- Akbaba-Altun, S. (2002). Okul yöneticilerinin teknolojiye karşı tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 286, 8-14.
- Akgün, E., Yılmaz, E. O. & Seferoğlu, S. S. (2011, Şubat). *Vizyon 2023 strateji belgesi ve fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi: Karşılaştırmalı bir inceleme*. XIII. Akademik Bilişim Konferansı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya. [https://ab.org.tr/ab11/kitap/AB11\\_tek.pdf](https://ab.org.tr/ab11/kitap/AB11_tek.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Akgün, F. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlilik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 48-58.
- Ardıç, M. A. (2020). Ortaöğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 653-695. doi: [10.19171/uefad.650741](https://doi.org/10.19171/uefad.650741)

- Aşıloğlu, H. (2019). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven ve bilgisayar kullanımına yönelik özyeterliklerinin belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Atan, E. (2021). *Investigating the effects of in-service efl teachers' TPACK on their technostress levels*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Avcı, T. & Ateş, Ö. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(3), 343-352. doi: [10.18506/anemon.373471](https://doi.org/10.18506/anemon.373471)
- Bağdiken, P. (2017). *Fen ve teknoloji öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Bağdiken, P. & Akgündüz, D. (2018). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(2), 535-566. doi: [10.17152/gefad.357224](https://doi.org/10.17152/gefad.357224)
- Bal, M. S. & Karademir, N. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (tpab) konusunda öz-değerlendirme seviyelerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 15-32.
- Balcı, Ş. & Firidin, B. (2020). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) ve teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven düzeylerinin demografik özellikler açısından incelenmesi. İ. Dökme & S. Benzer (Ed.), *Fen eğitimi araştırmalarına güncel bakış içinde* (s. 253-272). Ankara: Akademisyen.
- Bitner, N. & Bitner, J. (2002). Integrating technology into the classroom: Eight keys to success. *Journal of Technology and Teacher Education*, 10(1), 95-100.
- Bozkurt, N. (2016). Tarih öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik özgüvenlerinin belirlenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(33), 153-167.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Canbazoğlu-Bilici, S. & Baran, E. (2015). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi: Boylamsal bir araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 285-306.

- Cesur-Özkara, E., Yavuz-Konokman, G. & Yanpar-Yelken, T. (2018). Eğitimde teknoloji kullanımı hizmetiçi eğitime katılan öğretmenlerin TPAB özgüvenlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 371-412.
- Christanse, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(4), 411-434.
- Çakıroğlu, Ü., Gökoğlu, S. & Çebi, A. (2015). Öğretmenlerin teknoloji entegrasyonlarına yönelik temel göstergeler: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 507-522.
- Dağdalan, G. & Taş, E. (2017). Simülasyon destekli fen öğretiminin öğrencilerin başarısına ve bilgisayar destekli fen öğretimine yönelik tutumlarına etkisi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 160-172.
- Daşdemir, S. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin dijital eğitime ilişkin görüşleri ile teknolojik pedagojik alan bilgisi algılarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demirci, F. (2021). *Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik kaynakları ile teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Erdemir, N., Bakırcı, H. & Eydurun, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(3), 99-108.
- Ersoy, M., Yurdakul, I. K. & Ceylan, B. (2016). Öğretmen adaylarının bit becerileri ışığında teknopedagojik içerik bilgisine ilişkin yeterliklerinin incelenmesi: Deneysel bir araştırma. *Eğitim ve Bilim*, 41(186), 119-135.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A. & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Graham, C. R., Burgoyne, N., Cantrell, P., Smith, L., St. Clair, L. & Harris, R. (2009). TPACK development in science teaching: Measuring the TPACK confidence of in-service science teachers. *TechTrends, Special Issue on TPACK*, 53(5), 70-79.
- Güder, O. & Demir, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri dersine yönelik teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarının cinsiyet, yaş ve görev yapılan okul türü açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 51-68.

- Gündüz, R. (2018). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven düzeylerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Jang, S. J. & Chen, K. C. (2010). From PCK to TPACK: Developing a transformative model for pre-service science teachers. *Journal of Science Education and Technology*, 19(6), 553-564.
- Karakaya, F. & Avgin, S. (2016). Investigation of teacher science discipline self-confidence about their technological pedagogical content knowledge (TPACK). *European Journal of Education Studies*, 2(9), 1-20.
- Kaşçı, T. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri ile öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Katranç, M. & Uygun, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde teknoloji kullanımına yönelik görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 773-797.
- Kaya, Z., Emre, İ. & Kaya, O. N. (2010, Mayıs). *Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) açısından öz-güven seviyelerinin belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik veli tutum ölçeği geliştirilmesi ve tablet PC uygulaması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 123-139.
- Kılıçkeser, M. (2019). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgileri (TPAB) ile öğretim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişki (Akyazı örneği)*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kırılmazkaya, G. & Kırbağ-Zengin, F. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 18-25.
- Kocaoğlu, F. (2013). *Lise öğretmenlerinin Fatih Projesi teknolojilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik inançları: Kayseri ili örneği*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2005). What happens when teachers design educational technology? The development of technological pedagogical content knowledge. *Journal of Educational Computing Research*, 32(2), 131-152.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical content knowledge. AACTE (Ed.). *The handbook of technological pedagogical content knowledge for educators* içinde (s. 3-30). New York: Routledge.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), 60-70.

- Kol, S. (2012). Okul öncesi eğitimde teknolojik araç-gereç kullanımına yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 543-554.
- McGrail, E. (2005). Teachers, technology and change: English teachers' perspectives. *Journal of Technology and Teacher Education*, 13(1), 5-24.
- Meriç, G. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi konusunda öz güven seviyelerinin belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(2), 352-367.
- Metin, M., Birişçi, S. & Coşkun, K. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1345-1364.
- MEB. (2011). *Ulusal öğretmenlik stratejisi belgesi taslağı*. [https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik\\_goster.php?Id=3903](https://www.turkegitimsen.org.tr/icerik_goster.php?Id=3903) sayfasından erişilmiştir.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39> sayfasından erişilmiştir.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Murat, A. (2013). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmalarındaki etkisine ilişkin görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Oral, B. (2008). The evaluation of the student teachers' attitudes toward internet and democracy, *Computers & Education*, 50, 437-445.
- Önal, N. & Çakır, H. (2015). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının teknolojik pedagojik içerik bilgilerine ilişkin özgüven algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 117-131.
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde öğrenme teorileri ve teknoloji destekli yapılandırmacı (constructivist) öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 100-111.
- Öztürk, E. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgilerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 223-238.
- Pallant, J. (2016). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS*. Maidenhead: Open University Press.
- Pekmezci, S. (2014). *Bilişim teknolojileri destekli kısa hikayelerin öğrencilerin başarıları, özyeterlik algıları ve fene yönelik tutumlarına etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Rugayah, H., Hashim, H. & Wan, N. M. (2004). Attitudes toward learning about and working with computers of students at unit. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 3(2), 4-35.



- Sakin, A. N. & Yıldırım, H. İ. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1111-1140. doi: [10.17522/balikesirnef.623851](https://doi.org/10.17522/balikesirnef.623851)
- Sancar-Tokmak, H., Yavuz-Konakman, G. & Yanpar-Yelken, T. (2013). Mersin üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 35-51.
- Saykal, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, öz yeterlik inançları, teknolojiye yönelik tutumları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tatlı, A., Akbulut, H. İ. & Altınışık, D. (2016). Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüvenlerine Web 2.0 araçlarının etkisi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 7(3), 659-678.
- Tekinarslan, E., Top, E., Gürer, M. D., Yıkılmış, A., Ayyıldız, M., Karabulut, A. & Savaş, Ö. (2015). Etkileşimli tahtada çoklu ortam nesneleriyle yapılan öğretimin öğretmen adaylarının zenginleştirilmiş içerikle öğretime yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(2), 22-38.
- Timur, B. (2011). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının kuvvet ve hareket konusundaki teknolojik pedagojik alan bilgilerinin gelişimi*. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Timur, B. & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçe'ye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839-856.
- Timur, B., Taşar, M. F., Uşak, M., İngeç, Ş. K. & Şen, A. İ. (2012, Haziran). *Ortaöğretim fizik öğretiminde etkileşimli sanal öğrenme ortamı*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Niğde Üniversitesi, Niğde. <https://www.ohu.edu.tr/etkinlik/x-ulusal-fen-bilimleri-ve-matematik-egitimi-kongresi/616> sayfasından erişilmiştir.
- Uluyol, Ç. & Karadeniz, Ş. (2009). Bir harmanlanmış öğrenme ortamı örneği: Öğrenci başarısı ve görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Usta, B. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin Teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve hizmet içi eğitim durumlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yalın, H. İ. (2020). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel.
- Yavuz-Konakman, G., Yanpar-Yelken, T. & Sancar-Tokmak, H. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının TPAB'lerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Mersin Üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 665-684.

- Yıldırım, H. İ. & Kansız, F. (2018). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonları üzerine bir araştırma. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 7(3), 241-268.
- Yıldırım, H. İ. & Şensoy, Ö. (2018a). Effect of science teaching enriched with technological practices on attitudes of secondary school 7<sup>th</sup> grade students towards science course. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 947-959. doi: [10.13189/ujer.2018.060516](https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060516)
- Yıldırım, H. İ. & Şensoy, Ö. (2018b). The effect of science teaching enriched with technological applications on the science achievements of 7<sup>th</sup> grade students. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 53-68. doi: [10.11114/jets.v6i9.3363](https://doi.org/10.11114/jets.v6i9.3363)
- Yılmaz, F. & Yıldız, E. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi özgüven algılarının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 10(51), 33-33. doi: [10.9761/JASSS4811](https://doi.org/10.9761/JASSS4811)
- Yüksel-Arslan, P. (2013). Eğitim amaçlı dijital öykünün hazırlanması ve kullanılması: TPAB temelli örnek bir fen bilgisi eğitimi uygulaması. T. Yanpar-Yelken, H. Sancar-Toprak & S. Özgelen, L. İncikabı (Ed.), *Fen ve matematik eğitiminde teknolojik pedagojik alan bilgisi temelli öğretim tasarımları* içinde (s. 105-128). Ankara: Anı.

### Extended Summary

Inclusion and use of technology in educational environments based on quality education and dissemination of its use is necessary. In this consideration, teachers should be equipped with technological pedagogical content knowledge (TPCK) (Timur, 2011; Timur, Taşar, Uşak, İnceç, & Şen), which is deemed a necessary competence for teachers by the Ministry of National Education (MEB, 2011). This competence can improve the effectiveness of the use of technology in teaching (Timur, 2011). For teachers to use TPCK in educational processes, they should also have TPCK self-confidence. For this reason, it is of critical importance to investigate the self-confidence levels regarding TPCK and the factors affecting these levels in order to use technology effectively in educational processes (Avcı & Ateş, 2018; Sancar-Tokmak et al., 2013). In this regard, the present study aims to determine the secondary school science teachers' technological pedagogical content knowledge self-confidence (TPCKSC) perceptions and TPCK, technological pedagogical knowledge (TPK), technological content knowledge (TCK), and technological knowledge (TK). The study also aims to find out the factors that may be related to TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK and make suggestions to improve teachers in these areas.

The study used cross-sectional and relational screening method. It was carried out with 556 science teachers from public schools in the province of Şanlıurfa, Turkey, in 2020. The research data were collected with "TPCKSC" and "Technology Attitude" scales. The study found that the science teachers have higher levels of TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK, which can be attributed to the

inclusion of technology in all sub-factors of TPCKSC and teachers' using technology in distance education during the pandemic of Covid-19.

Male science teachers, compared to their female colleagues, had significantly higher levels only in TK, while their TPCKSC and TPCK-TPK-TCK levels were similar to female teachers. The similarity of the male and female science teachers' TPCKSC and TPCK-TPK-TCK levels can be explained by the fact that TPCK is a necessary competence for all teachers. On the other hand, higher TK levels of male teachers compared to females can be attributed to more technological interest and experience of men than women. Educational level was a significant variable in the TK factor in favor of postgraduates, but it was not a significant variable in the factors of TPCKSC and TPCK-TPK-TCK. Postgraduate teachers' higher TK scores than those with an undergraduate degree can be attributed to their usage of technology more while doing research in the course of their postgraduate education. Professional experience made a significant change in the factors of TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK. Science teachers with more teaching experience had lower scores on TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK. This can be attributed to teachers' inability to adapt to technology in the last years of their professional life and decreased motivation.

The access to instructional technologies (IT) in schools and the sufficiency of technological opportunities in schools caused significant changes in the teachers' scores from TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK. The lack of technologies such as smart boards and internet connections in some schools prevents teachers from using technology. In this regard, the inability to use ITs in schools due to the lack of technological tools might negatively affect the teachers' TK and, therefore, the TPCKSC and the TPCK-TPK-TCK factors. The ability to use Web 2.0 tools in teaching, receiving education on Web 2.0 tools at university, participating in IT education, and sufficient undergraduate education of IT were found to have a significant effect on the TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK factors. Web 2.0 tools and IT contain technological educational software applications that interact with students and can be used from the introduction to the assessment level. Therefore, Web 2.0 tools and IT education at university or in professional life can positively affect teachers' use of technology during their teaching processes. This might have contributed to the teachers' TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK factors. The most striking finding from the study is that 43 science teachers received education on Web 2.0 tools during their undergraduate education and 515 science teachers did not receive such education. It is also noteworthy that almost half of the 556 teachers had low ability to use Web 2.0 tools. This finding highlights the deficiency in teaching programs of education faculties and the need for revising these programs. The ability of science teachers to use IT and their frequency of using it in their teaching significantly affected the TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK factors, which can be explained by the fact that ITs contain the TPCK-TPK-TCK-TK and the application skills.

As the anxiety level of the science teachers increased, their TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK levels significantly decreased. Anxiety felt in using IT in educational processes may negatively affect the use of IT in teaching, which may also, either directly or indirectly, affect the TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK. This situation can explain the increased anxiety and the decreased TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK levels. A moderate, positive and significant relationship was found between the teachers' IT attitude score and the TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK factors. This situation can be explained by the fact that ITs include the TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK factors.

The findings obtained from this study revealed that professional experience, the sufficiency of technological opportunities in schools, the accessibility to instructional technologies in schools, the frequency of using IT in teaching, the adequacy of undergraduate education about learning/using IT, receiving education on Web 2.0 tools at university, the ability to use Web 2.0 tools, participating in IT education, the level of using IT in teaching, and the anxiety towards IT significantly affected the science teachers' TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK factors. The type of faculty graduated did not significantly affect TPCKSC and its factor. Gender and education level variables caused significant change only in TK in favor of male science teachers. A moderate, positive and significant relationship was found between the science teachers' scores from the TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK and from attitudes towards technology. Furthermore, the science teachers' levels of TPCKSC and TPCK-TPK-TCK-TK were found to be high. In the light of these findings, the variables related to TPCKSC and its factors can be considered in teacher education. Considering these findings and the fact that teachers should have TPCKSC to use TPCK in their teaching, practical education that considers variables related to TPCKSC can be arranged and the deficiencies in IT at schools can be made up.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Kurulunun 15.06.2020 tarih ve E.62001 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

# Bireysel Çalgı (Keman) Ders İçeriğinde Yer Alan Dizi Çalışmalarının Öğrencinin Gelişimine Katkısı Üzerine Eğitimci Görüşleri\*

## Instructors' Views on the Contribution of the Scale Studies in the Content of the Individual Instrument (Violin) Course to the Development of Students

Ayşegül Uçar, Gamze Elif Tanınmış

### Yazar Bilgileri

**Ayşegül Uçar**   
Uzman Müzik Öğretmeni, MEB  
Özel Senkron Müzik Kursu,  
[ucaraysegul95@gmail.com](mailto:ucaraysegul95@gmail.com)

**Gamze Elif Tanınmış**   
Doç. Dr., Gazi Üniversitesi,  
Müzik Eğitimi,  
[gamzeb@gazi.edu.tr](mailto:gamzeb@gazi.edu.tr)

### ÖZ

Bu araştırma, Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programlarında keman dersinde yer alan dizi çalışmalarının öğrencinin gelişimine katkısı üzerine keman eğitimcilerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma amaç, izlenen yöntem ve uygulanan işlem ile toplanan verilerin niteliği açısından betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2020-2021 eğitim öğretim yılında üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında keman dersini yürüten 52 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretim elemanlarının dizi çalışmalarına derslerinde yer verdikleri, ders süresinin dizi çalışmalarına zaman ayırma açısından yetersiz olduğu, bu çalışmalar sırasında çeşitli yöntemlerin, yay tekniklerinin ve kaynak kitapların kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu dizi çalışmalarının öğrencinin yay kullanımında, müziksel işitme gelişiminde, tuşe hâkimiyetinde, konum geçişlerinde, ajilite, belirli bir tempo içerisinde kalarak çalmada her zaman katkı sağladığını düşünmektedir. Keman öğrencilerinin günlük çalışmalarının en az 20 dakikasını dizi çalışmalarına ayırmasının, bireysel çalgı ders süresinin artırılmasının ve Türkiye’de tonal ve makamsal dizi metot eksikliğinin giderilmesi için yeni çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Çalgı Eğitimi  
Keman Eğitimi  
Dizi Çalışması  
Müzik Öğretmenliği

### Keywords

Instrument Education  
Violin Education  
Musical Scales  
Music Teaching

### Makale Geçmişi

Geliş: 23.12.2021  
Düzeltilme: 03.03.2021  
Kabul: 14.03.2022

### ABSTRACT

This study was carried out to expose violin instructors' views regarding the effect of scale studies, which is a topic of the violin course in the curriculum of Music Training Undergraduate Programs, on students' development. It is a descriptive study, considering its purpose, methodology and the procedure, and the nature of the data collected here. The study sample consists of 52 violin instructors. The data were collected by using questionnaires. The analysis of the data revealed that the participant instructors apply scale studies in their lessons, the duration of lessons is not enough to practice scale studies properly, and they use a variety of methods, bowing techniques, and source books during studies. It was found out that a majority of the participants think that scale studies always contribute to students' various skills such as bowing development, musical hearing development, mastery of finger board, changing positions, agility, and keeping to a specific tempo. It is recommended that violin students should do scale studies for at least 20 minutes a day, duration of lessons should be increased to allow enough time for scale studies, and further research should be conducted to fill the gap in tonal and modal sequence methods in Turkey.

\*Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

### Makale Türü

Araştırma

### Önerilen Atıf

Uçar, A. & Tanınmış, G. E. (2022). Bireysel çalgı (keman) ders içeriğinde yer alan dizi çalışmalarının öğrencinin gelişimine katkısı üzerine eğitimci görüşleri. *TEBD*, 20(1), 286-302.  
<https://doi.org/10.37217/tebd.1040270>

## Giriş

Çalgı eğitimi müzik eğitiminin önemli bir boyutu olmakla birlikte müzik öğretmeni adayının da yaşam boyu devam ettirmesi gereken temel bir kazanımıdır. Çalgı eğitimi, müzik öğretmeni yetiştirmede uygulanan programın çok önemli ve temel alanlarından biridir. Çünkü “Mesleki müzik eğitimi kurumlarında çalgı eğitimi alan bireyler diğer kurumlardan farklı olarak çalgılarında uzmanlaşma yoluna gitmekte ve mesleklerini çalgı yorumcusu, eğitimcisi vb. olarak seçmektedirler” (Özmenteş ve Taşkın, 2011).

“Keman eğitimi ise mesleki müzik eğitimi veren kurumlarda, yapılan eğitimin düzeyiyle, kazandırılan pedagojik bilgilendirmeyle, oldukça zengin dağarıyla çeşitli çalgı topluluklarına hazırladığı ve kazandırdığı keman sanatçılarıyla çalgı eğitiminin en önemli boyutlarından” (Uslu, 2012).

Keman eğitimi, bireyin davranışında istedik değişiklikleri oluşturma ve bu değişiklikleri beceriye dönüştürme sürecidir. Bu sürecin en etkili şekilde değerlendirilmesi için uygun öğrenme yaşantısının oluşturulması, öğrenme yaşantısının oluşması için ise keman öğretmenin etkili önlemleri alması, bu önlemleri öğrenme yaşantısı boyunca sürdürmesi öğrenme yaşantısının dayandığı yöntemleri yeterince bilip uygulamasına bağlıdır (Şendurur, 2001).

“Keman eğitiminde, keman eserlerini müzikal olarak algılayabilme, kavrayabilme, ifade edebilme, müzikal bütünlüğe ulaşabilme kısaca müzik dilinin olmazsa olmazlarını en etkili ve en verimli şekilde sergileyebilme gibi beklentiler büyük önem taşımaktadır” (Tanınmış, 2012).

Keman çalmak oldukça titiz davranılması gereken zor bir süreçtir. Bu süreci en başından doğru şekilde ilerletmek ise sağlıklı bir çalgı hayatının devamlılığı açısından kritik bir önem taşımaktadır. Keman eğitiminde titiz davranılması gereken ve bireysel çalma becerisine en önemli katkı sağlayan çalışmalardan biri ise dizi çalışmalarıdır. Dizi çalmak, kemanda ilerlemenin önemli bir faktörü olan kol kas hafızasını geliştirmeye yardımcı olur ve parmakların kemandaki her konumda doğru aralığı öğrenmesini sağlar. Bu sayede bireye keman öğrenirken gerçekten sağlam bir sol el tekniği edinme şansı verir.

Dizi çalışmalarının önemi ünlü keman sanatçıları, keman eğitimcileri ve araştırmacılar tarafından tespit edilmiştir. Wessely (2012) dizi çalışmalarının hem ses tekniğinin hem de müzisyenliğin temeli olduğu görüşünü ortaya koymuştur (s. 22). Galamian (1962), keman çalmaya başladığı andan itibaren diziler üzerinde çalışılması gerektiğini ve bunun sol elde ve sağ elde çok sayıda teknik becerinin geliştirilmesinde, iyi bir tonlama ve elin çerçevesinin oluşturulmasında etkili olduğunu belirtmiştir (s. 93-105). Szigeti'ye (1967) göre çalgı çalmanın temelini dizi çalışmaları oluşturmaktadır ve özellikle dizi-arpej çalışmaları çalgı hâkimiyeti için en temel alıştırmalardır. Szigeti dizi çalışmanın önemini şu sözlerle ifade etmektedir: “Dizi çalışmalarını belli bir disiplin

içerisinde yapmak o denli yararlıdır ki geçmişten günümüze herhangi bir değişiklik yapılma ihtiyacı hissedilmemiştir.” Auer (1980) herhangi bir tekniği edinmenin, tuşe üzerindeki hâkimiyetin, parmakların sahip olması gereken eğitimi sağlayacak tek ve etkili bir yolu olduğunu ve keman çalmada başarılı bir sonuca ulaşma hedefi olan herkesin edinmesi gereken bir disiplin olarak dizi çalışmalarının önemini vurgulamıştır (s. 37). “Rostal (1986) ise dizi çalışmalarının önemini vurgulamak amacıyla önemli uluslararası keman yarışmalarında dahi, yarışma programlarında dizi çalma zorunluluğu bulunduğunu söylemektedir. Flesch’e göre (1986) ise entonasyonun geliştirilmesi için diziler önce çok yavaş bir tempoda çalınmalı, daha sonra kademeli olarak hızlandırılmalıdır” (aktaran Köse, Sözbir-Acay ve Kalender, 2016).

Bir eseri çalarken pek çok dikkat edilmesi gereken husus vardır. Yaylı çalgı kullanırken sağ ve sol el tekniği; yayın düzgün bir şekilde çekilmesini kontrol etmek, belirli bir tempo içerisinde kalarak çalmak, tonda kalarak (entonasyona dikkat ederek) çalmak, nüans terimlerine göre çalmak bu konuda dikkat edilmesi gereken önemli aşamalardır. Dizi çalışmaları da bir eserin seslendirilmesinde öğrencinin daha dikkatli ve kontrollü davranmasını sağlayacaktır. Memedaliyev’e (2011) göre dizi çalışmaları müzik eserlerinin temelini oluşturan nota dizileridir ve bu diziler iyi pratik yapıldığı zaman eserler tam ve doğru olarak seslendirilebilir.

Yükseköğretim Kurulu Müzik Öğretmenliği Lisans Programına (YÖK, 2018) bakıldığı zaman dizi çalışmanın öneminin ne kadar büyük olduğu, beklenen kazanımların gerçekleşmesi için asıl amaç o olmasa dahi çok önemli bir basamak olan dizi çalışmalarına ders esnasında ve öğrencinin bireysel çalışmaları sırasında da düzenli ve belirli bir zaman ayırmak gerektiği görülmektedir. Bunun önemi Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Müzik Öğretmenliği Lisans Programı bireysel çalgı (keman) dersi içeriklerine bakıldığı zaman da anlaşılmaktadır. Örneğin II. yarıyıl bireysel çalgı (keman) dersi içeriğinde “dört teli kapsayan değişik tonlarda dizi çalışmaları, teknik ve müzikal becerileri kapsayan düzeye uygun ulusal ve evrensel boyuttaki eserleri seslendirme” ifadesi yer almaktadır. IV. Yarıyıl Bireysel Çalgı Dersi Keman içeriğinde ise dizi çalışmanın önemi yine yer almış ve dört teli kapsayan değişik tonlarda dizi çalışmalarının bu dönemin içeriğinde de yer aldığı görülmektedir.

Tüm bunlardan hareketle araştırmanın problem cümlesi; “Bireysel çalgı (keman) dersi içeriğinde yer alan dizi çalışmalarının öğrencinin gelişimine katkısı üzerine eğitimci görüşleri nelerdir?” şeklinde oluşturulmuştur.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı, Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programlarındaki bireysel çalgı keman ders içeriğinde yer alan dizi çalışmalarının önemini ve ne ölçüde gerçekleştiğini saptamaktır.

## Araştırmanın Önemi

Müzik Öğretmenliği Lisans Öğretim Programındaki bireysel çalgı keman dersinde öğrenciden beklenen müzikalite, entonasyon, konum geçişi, düzgün yay kullanımı, tempo içerisinde kalarak seslendirebilme gibi sağ el ve sol el teknik becerilerin kazanılmasında dizi çalışmalarının önemi büyüktür. Bu anlamda dizi çalışmalarının öğrencinin gelişimine katkısının incelenmesi ve eksikliklerin saptanması açısından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

## Yöntem

Bu araştırma, izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından betimsel bir çalışmadır. Müzik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı bireysel çalgı (keman) dersi öğretim elemanlarından anket yoluyla dizi çalışmalarının öğrencinin gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri alınmıştır.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’de Eğitim Fakülteleri Müzik Eğitimi Ana Bilim Dallarında bireysel çalgı (keman) dersini yürüten öğretim elemanları oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim öğretim yılında bu kurumlarda görev yapan ve bireysel çalgı (keman) dersini yürüten 52 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Türkiye’de 26 eğitim fakültesinde Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı mevcuttur. Ancak çalışmanın amacına uygun olarak bireysel çalgı (keman) dersi veren öğretim elemanlarına yalnızca 23 üniversitede ulaşılmıştır. Bu üniversitelerden toplam 52 öğretim elemanı ile çalışma yürütülmüştür. Katılım gönüllülük esasına dayanmıştır.

Araştırmada anket sorularını yanıtlayan keman öğretim elemanlarının demografik özelliklerinin belirlenmesi için kişisel bilgileri istenmiştir. Örneklemin üniversitelere ve akademik unvanlarına göre dağılımları Tablo 1’de, görev sürelerine göre dağılımları ise Tablo 2’de görülmektedir.

**Tablo 1.** Öğretim Elemanlarının Üniversitelere ve Akademik Unvanlarına Göre Dağılımı

	<i>Araştırma Görevlisi</i>	<i>Öğretim Görevlisi</i>	<i>Dr. Öğretim Üyesi</i>	<i>Doçent</i>	<i>Profesör</i>	<i>Toplam</i>
Gazi Üniversitesi		1	1	4	4	10
Marmara Üniversitesi					1	1
Dokuz Eylül Üniversitesi		1				1
Uludağ Üniversitesi		1	1			2
İnönü Üniversitesi		1		1	1	3
Harran Üniversitesi		1				1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi			1		1	2
Trabzon Üniversitesi	1			1		2
Atatürk Üniversitesi	1			1		2
Aksaray Üniversitesi			1			1
Trakya Üniversitesi		1				1
Yüzüncü Yıl Üniversitesi			1			1
Balıkesir Üniversitesi				2	1	3
Pamukkale Üniversitesi		1		1	1	3



Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1			1	2
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1	1			2
Kastamonu Üniversitesi		1			1
Cumhuriyet Üniversitesi		1		1	2
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	1	1			2
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi		4			4
Ömer Halis Demir Üniversitesi		3			3
Onsekiz Mart Üniversitesi				1	1
İbrahim Çeçen Üniversitesi	2				2
<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>10</b>	<b>52</b>

Tablo 1’de araştırmanın örneklemini oluşturan 3 araştırma görevlisi, 11 öğretim görevlisi, 16 doktor öğretim üyesi, 10 doçent ve 12 profesörden oluşan, toplamda 52 keman öğretim elemanlarının üniversitelere göre dağılımı görülmektedir.

**Tablo 2. Öğretim Elemanlarının Görev Sürelerine Göre Dağılımı**

<i>Görev Süresi</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
0-5 yıl	5	9,6
5-15 yıl	10	19,2
15 yıl ve üstü	37	71,2
<b>Toplam</b>	<b>52</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de öğretim elemanlarının görev sürelerine göre dağılımları verilmiştir. Buna göre %9,6’sının 0-5 yıl arası, %19,2’sinin 5-15 yıl arası, %71,2’sinin de 15 yıl ve üzeri tecrübeye sahip olduğunu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Yüksek Öğretim Kurulu sitesinde bulunan “Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları başlığının altında yer alan “Müzik Öğretmenliği Lisans Programı” incelenmiş ve araştırmada kullanılacak dizi çalışma yöntemleri, dizi çalışmalarına başlama yarıyılı, yay teknikleri ve kazanılması beklenen teknik ve müzikal beceriler belirlenmiştir.

Araştırmada, bireysel çalgı (keman) ders içeriğinde yer alan dizi çalışmalarının önemini, bu çalışmaların ne ölçüde gerçekleştiğini saptamak için 23 üniversiteden 52 keman öğretim elemanının görüşü alınmıştır. Araştırmada anket yöntemi uygulanmıştır. Anket, bireylerden sözlü veya yazılı olarak bilgi elde edebilmek için oluşturulur (Arıkan, 2018). Anket sorularının hazırlanmasında literatürdeki benzer araştırmalardan ve uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. Anket sorularının anlaşılabilirliğini belirlemek için 5 keman öğretim elemanı ile pilot uygulama yapılmış daha sonra ankete son şekli verilmiştir. Anket uygulanmadan önce gerekli etik izin Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan (08.09.2020 tarih 08 sayılı toplantı kararı) alınmıştır.

Öğretim elemanları, dizi çalışmalarının öğrencinin teknik ve müzikal gelişimine katkısını “hiç”, “çok az”, “bazen”, “çoğunlukla”, “her zaman” şeklinde belirlenmiş 5’li likert tipi ölçek üzerinde değerlendirmiştir. Dizi çalışmalarının katkısının belirlenmesinde yay tekniklerinin geliştirilmesi, tuşe

hâkimiyeti, konum geçişleri, ajilite, müziksel işitme, tempo, teknik analiz, birlikte seslendirme, çalgı performansı ölçüt olarak belirlenmiştir. 5'li likert ölçeğiyle birlikte dizi çalışmalarına ayrılan süre, kullanılan kitaplar, tercih edilen yöntemler, kullanılan yay teknikleri ve başlama yıllarına ilişkin, tek yanıtı, çoktan seçmeli ve sıralama sorusu da kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla anket formu elektronik posta ile gönderilmiştir.

### Verilerin Analizi

Anketten elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programlarıyla çözümlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin keman performansını değerlendirmek için kullanılan anketin iç tutarlık güvenilirliği Cronbach alfa katsayısı üzerinden irdelenmiştir. Ölçme aracının çalışma için uygun olduğunu gösteren güvenilirlik katsayısının en az .70 olması beklenmektedir. Bu amaçla kullanılan anketin Cronbach alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Bu araştırmada keman öğretim elemanlarının derslerinde dizi çalışmalarına yer verme durumları, dizi çalışmalarına lisans düzeyinde hangi yarıyıl başladıkları, dizi çalışmaları için haftalık bireysel çalgı (keman) ders saatinin yeterli olup olmadığı, hangi dizi kitaplarını kullandıkları, farklı kaynaklara ulaşmada sorun yaşayıp yaşamadıkları, dizi çalışmalarında hangi çalışma şekillerini ve yay tekniklerini kullandıkları ve yapılan dizi çalışmalarının öğrencinin çalgısal gelişimine katkısı üzerine görüşleri ele alınmıştır.

**Tablo 3.** Öğretim Elemanlarının Derslerinde Dizi Çalışmalarına Yer Verme Durumlarına Göre Dağılımları

	<i>f</i>	%
Dizi çalışmalarına yer verenler	39	75
Dizi çalışmalarına yer vermeyenler	12	23,1
Yanıt vermeyenler	1	1,9
Toplam	52	100

Tablo 3'te öğretim elemanlarının derslerinde dizi çalışmalarına yer verme durumlarına ilişkin dağılımları verilmiştir. Öğretim elemanlarının %75'i derslerinde dizi çalışmalarına yer verirken %23,1'i yer vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretim elemanlarının çoğunluğunun derslerinde dizi çalışmalarına yer verdikleri görülmektedir.

**Tablo 4.** Öğretim Elemanlarının Derslerinde Dizi Çalışmalarına Başlama Yılına Göre Dağılımları

<i>Başlama Yılı</i>	<i>f</i>	%
1. Yarıyıl	36	69,25
2. Yarıyıl	10	19,25
3. Yarıyıl	2	3,8
4. Yarıyıl	-	-
5. Yarıyıl	-	-
6. Yarıyıl	-	-
7. Yarıyıl	-	-

8. Yarıyıl	-	-
Diğer (Öğrencilerin hazır bulunuşluk durumuna göre uygun zamanda başlayanlar)	4	7,7
Toplam	52	100

Tablo 4'te öğretim elemanlarının derslerinde dizi çalışmalarına başlama yılına göre dağılımları verilmiştir. Derslerinde dizi çalışmalarına yer veren katılımcıların %69,25'si 1. yarıyıl, %19,25'i 2. yarıyıl, %3,8'i 3. yarıyıl dizi çalışmalarına başladığını belirtmiştir. %7,7'si ise diğer (Öğrencilerin hazır bulunuşluk durumuna göre uygun zamanda başlayanlar) seçeneğini işaretlemiştir. Ankete katılan öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun lisans eğitiminin ilk yarıyılında dizi çalışmalarına başladıkları görülmektedir.

**Tablo 5.** Öğretim Elemanlarının Derslerinde Dizi Çalışmalarına Ayırdıkları Süreye Göre Dağılımları

	<i>f</i>	%
5 dakika	8	15,4
5-10 dakika	28	53,8
10-15 dakika	10	19,2
15-20 dakika	3	5,8
20 dakikadan fazla	3	5,8
Toplam	52	100

Tablo 5'te öğretim elemanlarının derslerinde dizi çalışmalarına ayırdıkları süreye ilişkin dağılımları verilmiştir. Katılımcıların keman derslerinde dizi çalışmalarına ayırdıkları süre dağılımına bakıldığında %15,4 (N = 8) 0-5 dakika; %53,8 (N = 28) 5-10 dakika, %19,2 (N = 10) 10-15 dakika, %6 (N = 3) 15-20 dakika ve %6 (N = 3) 20 ve üzeri dakika olduğu görülmektedir. Öğretim elemanlarının dizi çalışmalarına ayırdıkları sürenin az olmasının bireysel çalgı dersi için ayrılan ders süresinin haftada bir saat olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

**Tablo 6.** Öğretim Elemanlarının Haftalık Keman Ders Saatinin Dizi Çalışmalarına Zaman Ayırma Açısından Yeterli Olup Olmadığına İlişkin Dağılımları

	<i>f</i>	%
Yeterli	15	28,8
Yeterli Değil	37	71,2
Toplam	52	100

Tablo 6'da öğretim elemanlarının haftalık keman ders saatinin dizi çalışmalarına zaman ayırma açısından yeterli olup olmadığına ilişkin dağılımları verilmiştir. Katılımcıların %71,2'si (N = 37) dizi çalışmalarına ayrılan sürenin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bireysel çalgı dersi için ayrılan sürenin haftada bir saat olmasından kaynaklı, ders saati içerisinde dizi çalışmalarına zaman ayırmanın da yeterli olmadığı düşünülmektedir.

**Tablo 7.** Öğretim Elemanlarının Dizi Çalışmalarında Farklı Kaynak Kitap Kullanıp Kullanmadıklarına İlişkin Dağılımları

	<i>f</i>	%
Evet	46	88,5
Hayır	6	11,5
Toplam	52	100

Tablo 7’de öğretim elemanlarının dizi çalışmalarında farklı kaynak kitap kullanıp kullanmadıklarına ilişkin dağılımları verilmiştir. Katılımcıların %11,5’i (N = 6) dizi çalışmalarında farklı kaynak kitaplar kullanmadığını belirtmiştir. Her öğrencinin birbirinden farklı olduğu gibi her eğitiminin de öğretim teknikleri birbirinden farklıdır ve her yeni metot yeni bir pencere açmaktadır. Öğrencilerin anlama şeklinin birbirinden farklı olması nedeniyle eğitimcilerin dizi çalışmalarını pekiştirmek adına farklı kaynak kitaplardan faydalanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 8.** Öğretim Elemanlarının Farklı Kaynak Kitaplara Ulaşmada Yaşadıkları Zorluğa İlişkin Dağılımları

	<i>f</i>	%
Evet	11	21,2
Hayır	40	76,9
Yanıt vermeyenler	1	1,9
Toplam	52	98,1

Tablo 8’de öğretim elemanlarının farklı kaynak kitaplara ulaşmada zorluk yaşayıp yaşamadığına ilişkin dağılımları verilmiştir. Katılımcıların %76,9’u farklı kaynak kitaplara ulaşmada zorluk yaşamamıştır. Üniversitelerin kütüphanelerinin gelişmesi ve internete ulaşım kolaylığından kaynaklı öğretim elemanlarının farklı kaynak kitaplara ulaşma konusunda zorluk yaşamalarının azaldığı düşünülmektedir.

**Tablo 9.** Kullanılan Kaynak Kitaplara İlişkin Öğretim Elemanlarının Belirlediği Önem Sıralaması

	<i>Ortalama sıralama puanı (1 en önemli olacak şekilde)</i>
Schradiack	3,08
Dalaysel	3,44
Sevcik	3,53
Hrimaly	4,41
Flesch	4,75
Fischer	6,69
Collier	6,71
Diğer	6,83
<i>Duncan</i>	7,51
<i>Galanian</i>	8,35
<i>Moran</i>	8,75
<i>Barber</i>	11,1
<i>Dyke</i>	11,96
<i>Applebaum</i>	12,9
<i>Starr</i>	13,73

Öğretim elemanları tarafından sıralamaya dâhil edilmiş kitaplar düz yazı tipi ile, sıralamaya dâhil edilmemiş veya rastgele sıralanmış kitaplar italik yazı tipi ile gösterilmiştir.

Tablo 9’da öğretim elemanlarının kullanılan kaynak kitaplara ilişkin önem sıralamalarına göre dağılımları verilmiştir. Tabloya baktığımız zaman mavi ile gösterilen ve öğretim elemanları tarafından sıralamaya dahil edilen kitaplar sırasıyla: Schradieck, Dalaysel, Sevcik, Hrimaly, Flesch, Fischer, Collier ve kaynak önem sıralamasında yer verilmeyen diğer kitaplar. İtalik yazı tipi ile gösterilen kaynak kitapların ise verilen kaynak sıralamasının aynı şekilde kalmasından dolayı öğretim elemanlarının kitapları bilmediği/kullanmadığı ve bu sebeple sıralamaya dahil edilmedikleri veya rastgele sıralandıkları düşünülmektedir.

**Tablo 10.** Öğretim Elemanlarının Dizi Çalışmaları Sırasında Sık Başvurduğu Çalışma Şekillerine İlişkin Dağılımları

	<i>f</i>	%
Kromatik	34	65,4
Üçlü	39	75
Altılı	22	42,3
Oktav	38	73,1
Onlu	7	13,5
Diğer	2	3,8

Tablo 10’da öğretim elemanlarının dizi çalışmalarında sık başvurduğu çalışma şekillerine ilişkin dağılımları verilmiştir. Katılımcıların dizi çalışmalarında sık başvurduğu yöntemler sırasıyla; üçlü, oktav, kromatik, altılı ve onludur.

**Tablo 11.** Öğretim Elemanlarının Dizi Çalışmaları Sırasında Kullandıkları Yay Tekniklerine İlişkin Dağılımları

	<i>f</i>	%
Detache-Legato	47	90,4
Staccato	42	80,8
Spiccato	39	75
Martele	38	73,1
Portato	21	40,4
Colle	7	13,5
Ricochet	12	23,1
Pizzicato	11	21,2
Diğer	8	15,4

Tablo 11’de öğretim elemanlarının dizi çalışmalarında kullandıkları yay tekniklerine ilişkin dağılımları verilmiştir. Katılımcıların %92,3’ü öğrencilerine farklı yay teknikleri kullandıklarını belirtmiştir. En çok tercih edilen yay teknikleri sırasıyla; Detache-Legato, Staccato, Spiccato, Martele, Portato, Ricochet, Pizzicato, Colle olarak belirtilmiştir.

Öğretim elemanlarının derslerinde dizi çalışmalarına ayırdıkları sürenin öğrencilerinin keman performansı gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin değerlendirmelerini incelemek için tek yönlü anova analizi gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretim Elemanlarının Derslerinde Dizi Çalışmalarına Ayırdıkları Sürenin Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkisine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

	<i>Serbestlik Derecesi (Sd)</i>	<i>Kareler Ortalaması (KO)</i>	<i>f</i>	<i>p</i>
Öğrencinin Gelişimi	4	.65		
Ders Süresi				
Hata	47	.209	1,27	.296

Öğretim elemanlarının derslerinde dizi çalışmalarına ayırdıkları sürenin öğrencilerin gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini saptamak için verilen 5’li likert tipi ölçekte dizi çalışmalarının öğrencilerin yay gelişimi, tuşe hâkimiyeti, konum geçişleri, ajilite, müziksel işitme gelişimi, tempo içerisinde kalma, etüt veya eser seslendirmede bütünlük, birlikte seslendirmede uyum ve öğrencilerin çalgı performansına olumlu katkı sağladığına ilişkin varsayımlar verilerek öğretim elemanlarından “hiç”, “çok az”, “bazen”, “çoğunlukla”, “her zaman” şeklinde yanıtlamaları istenmiştir. Ardından öğrencilerin keman gelişimi ile öğretim elemanlarının derslerinde dizi çalışmalarına ayırdıkları süreyi saptamak için tek yönlü anova analizi gerçekleştirilmiştir.

Öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu dizi çalışmalarının; öğrencinin yay gelişimi, müziksel işitme gelişimi, tuşe hâkimiyeti, konum geçişleri, ajilite, belirli bir tempo içerisinde kalarak seslendirme konusunda her zaman katkı sağladığını düşünmektedir. Yine öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu dizi çalışmalarının, etüt ve eserleri seslendirirken öğrencinin bir bütünlük içerisinde çalmasına, birlikte seslendirmede uyum sağlamasına ve öğrencilerin çalgı performansına çoğunlukla olumlu etki sağladığını düşünmektedir.

Analiz sonuçlarına göre öğretim elemanlarının dizi çalışmalarının öğrencilerin keman gelişimi üzerindeki etkisini yorumlaması derste dizi çalışmasına ayırdıkları süreye bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $F(2,4) = 1,27, p = .296$ ).

### Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda 52 öğretim elemanından 39’unun derslerinde dizi çalışmalarına yer verdiği, 12’sinin derslerinde dizi çalışmalarına yer vermediği, 1 kişinin de yanıt vermediği belirlenmiştir. Öğretim elemanlarının %75’inin derslerinde dizi çalışmalarına yer verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. YÖK’ün yayınladığı Müzik Öğretmenliği Lisans Programına baktığımız zaman derslerde dizi çalışmalarına yer verilmesi gerektiği görülmektedir. Çalgı eğitiminde dizi çalışmalarının önemine ilişkin yapılan çalışmalarda da her gün düzenli dizi çalışmanın çalgı hâkimiyetini arttıracığı, tonalite, sol el ve entonasyon gelişimine katkı sağlayacağı sonuçları ortaya çıkmıştır (Karadeniz ve Dalkıran, 2021; Mamaç, 2018).

Karahan (2009) çalışmasında etüt, alıştırma ve dizi çalışmalarında eksikliklerin bulunmasının öğrencilerin eserleri seslendirirken bazı sorunlarla karşılaşmalarına yol açabileceğini vurgulamıştır. “Natanson (1967) ise dizi ve arpej çalışmalarını sürekli çalışan öğrencilerin çalıştıkları parçalardaki

dizi ve arpejleri içeren pasajlarla ilgili teknik sorunları hiç dizi çalışmayan öğrencilere göre daha kolay ve daha çabuk çözebildiğini belirtmiştir” (aktaran Demirova, 2008). Bu nedenle bireyin teknik ve müzikal gelişimi için dizi çalışmalarına mutlaka günlük bireysel çalışmalarda ve çalgı derslerinde yer verilmelidir.

Dizi çalışmalarına başlama yılına bakıldığında ise öğretim elemanlarının büyük bir bölümünün 1. yarıyılıda başladığı görülmektedir. 1. yarıyılıda başladığını söyleyen öğretim elemanlarının bir kısmı dizi çalışmalarının çok önemli olduğu notunu da düşmüşlerdir. Diğer yarıyılarda başlayan öğretim elemanları ise öğrencinin o zamana kadar edindiği teorik birikimi ve kemanda hazır bulunuşlukları gibi faktörlere göre belirlediklerini, öğrenci daha öncesinde keman çalmamış ise önce keman tutma ve yay çekme çalışmaları, daha sonra da dizi çalışmalarına başladıklarını belirtmişlerdir.

Derslerinde dizi çalışmalarına ayrılan zamana bakıldığında öğretim elemanlarının %53,8’inin 5-10 dakika ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bununla bağlantılı olarak mevcut haftalık ders saatinin dizi çalışmalarına zaman ayırma açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sönmezöz (2016) bireysel çalgısı ne olursa olsun müzik öğretmenliği eğitimi boyunca dizi çalışmalarının beklenen düzeyde gerçekleştirilemediğinin nedenlerinden biri olarak ders saati yetersizliğini vurgulamıştır. Karadeniz ve Dalkıran (2021) ise ders saatlerinin yetersizliğinden kaynaklı keman dersi kazanımlarının daraldığını, dizi çalışması gibi önemli bir teknik beceriye ayrılan sürenin de azaldığını ifade etmişlerdir.

Dizi çalışmalarında öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun farklı kaynak kitaplar kullandığı, aynı zamanda bu kaynak kitaplara ulaşma konusunda yine öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun zorluk yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kullanılan kaynak kitaplara ilişkin önem sıralamasına bakıldığında zaman en çok tercih edilenden en az tercih edilen göre ulaşılan sonuç şu şekildedir: Henry Shradieck, Oktay Dalaysel, Otakar Sevcik, Jan Hrimaly, Carl Flesch, Derek Collier, Craig Duncan, Ivan Galamian, Richard Moran, Barbara Barber, Spencer Dyke, Samuel Applebaum, William Starr. Kim (2006) keman eğitimi süresince gereken dizi çalışmalarını yapan bir öğrenci ve bu çalışmaları gözlemleyen, yönlendiren keman eğitimcisinin dizi kitapları arasındaki teknik detayları ve farklılıkları bilmesinin çalışılacak olan kaynağın iyi seçilmesini ve kaynaktan daha iyi yararlanılmasını sağlayacağını ifade etmiştir.

Kemanda dizi çalışmaları farklı yöntem ve tekniklerle yapılabilmektedir. Öncelikle inici ve çıkıcı olan bu çalışmalar, kırık üçlü, üçlü, altılı, ünison, oktav, dokuzlu, onlu ve flajöle gibi çeşitlendirilerek yapılabilmektedir (Eker, 2015). Dizi çalışmaları entonasyonun sağlanmasının yanı sıra çeşitli yay tekniklerini geliştirmeye de yardımcı olur. Bu sayede hem diziler çalışılmış olur hem de yay teknikleri doğru bir şekilde öğretilmiş olur. Bu nedenle dizi çalışmaları yalnızca sol el tekniği

çalışmaları olarak görülmemeli, aynı zamanda sağ el tekniğini de geliştirecek ve olası yay problemini de ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar olarak düşünülmelidir. Dizi çalışmalarının farklı yay teknikleriyle çalışılmasının önemi, yazılmış dizi kitaplarındaki yay teknikleri çalışmalarının çeşitliliğinden de anlaşılmaktadır. Yay teknikleri de pek çok farklı şekilde yapılabilmektedir. Araştırma için katılımcılara dizi çalışma yöntem ve yay tekniklerinin bazıları verilmiş, verilen yöntem ve tekniklerin dışında belirtmek istedikleri başka bir yöntem veya teknik varsa “diğer” seçeneğine yazmaları istenmiştir.

Araştırmada dizi çalışmalarında başvurulan çalışma şekillerine bakıldığında öğretim elemanlarının dizileri üçlü, oktav, kromatik, altılı ve onlu çaldırdıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dizi çalışmaları sırasında öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğunun farklı yay teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmış, en çok tercih edilen yay tekniklerinin sırasıyla; detaşe-legato, staccato, spiccato, martele, portato, ricochet, pizzicato, colle olduğu görülmüştür.

Dizi çalışmalarına ayrılan süre ile öğrencilerin keman performansı üzerindeki etkisine ilişkin değerlendirmeyi incelemek için yapılan analiz sonucuna göre, ikisi arasında anlamlı bir farka ulaşılamamıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında;

1. Başlangıç aşamasından itibaren düzenli yapılan dizi çalışmaları, çalışılan etüt ve eserlerdeki zor pasajları kolay bir şekilde analiz etme, doğru/temiz ses üretme, tempoda kalarak çalma, konum geçişlerinde temizlik ve rahatlık, tuşe hâkimiyeti ve iyi bir müzikal ifade gibi en önemli kazanımları bireyin edinmesini sağlayacaktır.
2. Müzik Öğretmenliği Lisans Programında bireysel çalgı ders süresinin artırılması önerilmektedir. Bu sayede ders süresi içerisinde dizi çalışmalarına ayrılan sürenin artırılabileceği ve keman gelişiminin yanı sıra dizi çalışmaları esnasında kendini dikkatle dinlemesiyle birlikte öğrencinin işitme çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
3. Müzik Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim görmekte olan keman öğrencisinin günlük çalışmalarının en az 20 dakikasını dizi çalışmalarına ayırması önerilmektedir. Başlangıçta zor veya sıkıcı gelebilir, sesler istenildiği ölçüde düzgün olmayabilir fakat günlük çalışma sırasında dizi çalışmasını düzenli olarak yapan öğrencinin bu sorunları giderebileceği düşünülmektedir.
4. Güzel Sanatlar Liseleri gibi müzik öğretmenliği programlarına öğrenci hazırlayan kurumlarda, öğrencilerin dizi çalışmaları disiplini geliştirebilmesi için bu çalışmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir. Keman eğitimi sırasında en baştan itibaren dizi



çalışmalarını doğru yapmayı öğrenen öğrenciye bu çalışmalar, çaldığı etüt, küçük parça, konçerto, sonat vb. çalışmanın ne olduğu önemli olmaksızın katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

5. Türkiye’de keman eğitiminde tonal dizi metotları ve makamsal dizi metotlarının eksikliğinin giderilmesi için yeni çalışmalar uygulanması önerilmektedir. Araştırma sırasında pek çok yabancı kaynağa ulaşılmış fakat Türkçe kaynakların yetersiz olduğu görülmüştür.
6. Bu araştırmanın öğrencilere yönelik yapılması farklı açılardan görmek adına önerilmektedir. Öğrenci, günlük çalışmaları sırasında dizi çalışmalarına ne kadar zaman ayırıyor, eser veya etüt içerisindeki zorlandığı pasajları ne gibi yöntemlerle çözmeye çalışıyor, sağ el ve sol el tekniğinde nelere dikkat ediyor, birlikte seslendirme sırasında yaşadığı zorluklar neler gibi sorularla birlikte dizi çalışmaları arasında bağlantı kurulup kurulamayacağını incelenmesi önerilmektedir.

### Kaynaklar

- Arıkan, R. (2018). Anket yöntemi üzerine bir değerlendirme. *Haliç Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 97-159.
- Auer, L. (1980). *Violin playing- as I teach it*. New York: Dover Publications.
- Demirova, G. (2008). Piyano eğitiminde gam tekniği üzerine düşünceler. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(15), 14-23.
- Eker, B. (2015). *Carl Flesch’in scale system metodunun keman tekniğine katkıları ve paralelinde gelişen teknik metodların incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Galamian, I. (1962). *Principles of violin playing and teaching*. USA: Prentice-Hall.
- Karadeniz, C. K. & Dalkıran, E. (2021). Güzel sanatlar liseleri keman eğitimcilerinin dizi çalışmalarına yer verme durumları, güzel sanatlar liseleri için dizi çalışma önerileri. *İnönü Üniversitesi Kültür ve Sanat Dergisi*, 6(2), 119-134.
- Karahan, A. S. (2009). *Müzik eğitimi anabilim dalı piyano eğitimi sürecinde çağdaş Türk müziği dağarının yeri ve önemi*. 8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, OMÜ, Samsun. [https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/samsun/A\\_Karahan.pdf](https://www.muzikegitimcileri.net/bilimsel/bildiri/samsun/A_Karahan.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Kim, H. (2006). *Violin scale books from late nineteenth century to the present-focusing on sevcik, flesch, galamian and sassmannshaus*. (Doctoral thesis) <https://www.proquest.com/openview/be1d3b135effc9d2cde194ecaf7478f5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y> sayfasından erişilmiştir.

- Köse, A., Sözbir-Acay, S. & Kalender, C. (2016). Keman çalma becerilerinin çok yüzeyli rasch modeli ile incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(İpekyolu Özel Sayısı), 2339-2349.
- Mamaç, S. (2018). Eğitim fakültesi müzik eğitimi anabilim dallarında eğitim gören öğrencilerin gam çalışma durumlarının incelenmesi. *Turkish Studies*, 13(19), 1261-1272.
- Memedaliyev, R. (2011). Gamlar üzerine çalışmalar. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 25, 121-132.
- Özmenteş, S. & Taşkın, S. T. (2011). Çalgı öğretmenlerinin çalgı eğitimi yaklaşımlarının karşılaştırılması: Antalya ilinde nitel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 451-465.
- Sönmezöz, F. (2016). Müzik öğretmenliği lisans programı piyano ders tanımlarında yer alan dizi çalışmalarının gerçekleştirme düzeylerinin müzik öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(6), 150-179.
- Szigeti, J. (1967). *Exercises and scales*. Germany: Schott.
- Şendurur, Y. (2001). Keman eğitiminde etkili öğrenme-öğretme yöntemleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 145-155.
- Tanınmış, G. E. (2012). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı keman öğrencilerine uygulanan müzikal boğumlama eğitiminin temel müzikal boğumlama özelliklerine etkisi. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(15), 149-164.
- Uslu, M. (2012). Nitelikli keman eğitimine yönelik yaklaşımlar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-11.
- Wessely, H. (2012). *A practical guide to violin- playing*. London: Joseph Williams.
- YÖK. (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları - Müzik Öğretmenliği Lisans Programı. [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Muzik_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf) sayfasından erişilmiştir.

### Extended Summary

Music training is a whole body composed of different branches. The literature discusses different aspects of music training. Among others, instrument training is a crucial dimension of music training and a basic attainment which must be sustained by candidate music teachers for their whole life.

Like vocal training, musical hearing training, musical taste training, and creativity training, instrument training plays an important role in individuals' musical development (Özmenteş & Taşkın, 2011). Therefore, instrument training occupies a considerable place in musical training programs of

various educational institutions in Turkey. Instrument training is one of the essential and basic areas of music teacher training curriculum.

Violin training, one of sub-areas of instrument training, is the process of leading to terminal behaviors in individuals and converting them into skills. Playing the violin is a very fragile and demanding process. It is of critical importance for a decent instrument playing life to carry forward this process accurately from the very beginning. As a part of violin training, scale studies require meticulous addressing and lend the biggest support to individual playing skills. Memedaliyev (2011) defined scale studies as note sequences constituting the foundation of musical works.

Scale studies help not only ensure intonation but also develop many bowing techniques and finger exercises. Through scale studies, both scales can be practiced and bowing techniques can be taught accurately. There are a number of issues to pay attention in playing a musical piece. In the case of string instruments, right and left-hand techniques, checking smooth pulling and pushing the violin string, playing within a specific tempo, paying attention to intonation by staying in tone, and playing according to dynamics are the vital steps to be taken. Bearing this in mind, scale studies can make sure that students act with more attention and control while playing a musical piece.

Regular scale studies starting from the beginner level invite the most indispensable attainments such as the ability to easily analyze the passages that might appear in complicated etudes and pieces, sound precision, a neat tempo, precision and comfort in position changings, mastery of finger board, and a good musical expression. In playing a scale, right-hand technique is as important as left-hand technique.

The current study was conducted with descriptive research method supported by the nature of the data collected. The questionnaires were given to instructors teaching the Individual Instrument Course (Violin) in Music Education Department to find out their views on the effect of scale studies on students' development.

The study population is comprised of instructors teaching to play the violin as an individual instrument in Music Education Department in Turkish universities. The study participants included 52 instructors at musical institutions who taught the Individual Instrument (Violin) in the 2020-2021 academic year. There are Music Education Departments in 26 education faculties in Turkey. In the scope of the study, potential participants at only 23 universities were teaching the mentioned course in compliance with the course goal. A total of 52 instructors were reached at 23 universities. They participated on a voluntary basis.

The participants were asked to fill out a questionnaire to find out what they think about the importance of scale studies within the course content of individual instrument training (violin) and to what extent such studies are realized in their settings. Before the main application, a pilot study was

implemented with five violin instructors in order to make sure the questions were clear enough for respondents. The form was revised accordingly before being distributed to the participants.

The respondents assessed the positive effects of scale studies on students' technical and musical development by choosing the most suitable option among "never", "rarely", "occasionally", "often", and "always" on a 5-point Likert-type scale. The criteria measuring the positive effect of scale studies were determined as development of bowing techniques, mastery of finger board, changing positions, agility, musical hearing, tempo, technical analysis, singing along, and performance. Also, data were collected by giving respondents close-ended, multiple-choice, and sorting questions about the duration spent on scale studies, sources used in class, methods preferred in those lessons, bowing techniques used, and the year when they started teaching scale studies.

Collected data were analyzed with SPSS 21.0. To check internal consistency reliability of the questionnaire, which was applied to assess the students' violin playing performance, Cronbach's alpha coefficient was calculated. A measurement tool must have a minimum reliability coefficient of .70 for use in research. The questionnaire here was found to have Cronbach's alpha coefficient equal to .88.

Data analysis was performed to reveal whether the instructors practice scale studies in their lessons, how much time they allocate to those activities, in what year they started teaching scale studies, whether the violin lesson hours suffice to practice scale studies, whether they use different sources in scale studies, whether they face difficulty in accessing different source books, how they rank the source books in order of importance, what practicing methods and techniques they often employ, and what bowing techniques they use.

It was found out that a majority of the instructors believe that scale studies always boost the students' skills such as bowing development, musical hearing development, mastery of finger board, changing positions, agility, and playing by keeping to a specific tempo. Similarly, the majority stated that scale studies play etudes and musical pieces in integrity and attain harmony in playing together, and such studies often have a positive effect on students' instrument playing performance.

However, there was no significant difference between the perceived positive effects of scale studies on the students' violin development depending on the amount of time they allocate to those studies in class ( $F(2,4) = 1.27, p = .296$ ).

Another finding was that 39 of 52 participants taught scale studies in their lessons, 12 did not do so, and one did not answer the relevant question. As for the year when instructors started teaching scale studies, a majority of the respondents started in the 1<sup>st</sup> semester, and some of those reporting so believe that scale studies are very important. As regards the amount of time allocated to scale studies in class, 53,8% of the instructors spend 5-10 minutes.

As another sub-topic, a majority of the respondents were found to use different sources in their lessons and they can reach such sources without difficulty. In terms of ranking of the source books used, they were listed in order of decreasing preference as following: Henry Shradieck, Oktay Dalaysel, Otakar Sevcik, Jan Hrimaly, Carl Flesch, Derek Collier, Craig Duncan, Ivan Galamian, Richard Moran, Barbara Barber, Spencer Dyke, Samuel Applebaum, William Starr.

When it comes to the methods implemented in scale studies, thirds, octave, chromatic, seconds, sixths, and tenths were listed by the participants, sequentially. In regard to bowing techniques, it was found that a majority of the participants instruct different bowing techniques in scale studies with decreasing preference for detache-legato, staccato, spiccato, martele, portato, ricochet, pizzicato, and colle.

Examination of the effects of the amount of time allocated to scale studies on students' violin playing performance indicated no significant difference between those spending much or less time for such activities.

Departing from the study findings, a number of recommendations were addressed to relevant parties. First, it could be useful to increase the duration of the Individual Instrument Training Course in Music Training Undergraduate Program. Secondly, violin students should spare at least 20 minutes of their daily practicing time for scale studies. Also, more weight should be placed on scale studies so that students can develop their scale study discipline in musical schools like Fine Arts High Schools, which exist to prepare students for music training undergraduate programs. Lastly, it seems useful to carry out further research along with experimental studies in order to make up for the lack of tonal sequence methods and modal sequence methods in violin training in Turkey.

#### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hâle getirilmesinde yazarlar eşit oranda katkıda bulunmuştur.

#### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

#### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

#### **Etik Kurul Beyanı**


Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Etik Komisyonunun 08.09.2020 tarih ve 08 sayılı kararı ile yürütülmüştür.

# Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimdeki Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yeterlikleri

## Teachers' Self-Regulated Learning Self-Efficacy in Distance Education

Serkan Düzgün

### Yazar Bilgileri

**Serkan Düzgün**   
Dr., Uzaktan Eğitim ve İletişim  
Derneği,  
[serkanduzgun@hotmail.com](mailto:serkanduzgun@hotmail.com)

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerini; görev yaptıkları kademe, eğitim durumu, cinsiyet, branş, yaş ve hizmet süresi değişkenleri ile ilişkisini incelemektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Covid-19 pandemisi kısıtlamaları göz önünde bulundurularak uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Örneklem, Ankara'daki devlet okullarında eğitim veren 543 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, kişisel bilgi formu ve öğretmenler için öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlik ölçeği kullanılarak 2020-2021 eğitim öğretim döneminde toplanmıştır. Verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Öğretmenlerin çoğunluğunun sanal sınıfları, mesajlaşma uygulamalarını ve eğitim portallarını kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Lisede görev yapan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin diğer kademelerde görev yapanlara göre düşük olduğu bununla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin diğer branşlarda görev yapan öğretmenlere göre öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetlerine göre zayıf düzeyde anlamlı farklılık vardır. Öğretmenlerin yaşları arttıkça öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin düştüğü görülmüştür. Sonuç olarak; öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin farkında olmaları; öğrencilerinin akademik düzeylerine uygun öz düzenlemeli öğrenme içerikleri ve yöntemlerini seçmeleri açısından önemlidir. Bu sayede öğrencilerin akademik performansı artırılabilir.

### Makale Bilgileri

**Anahtar Kelimeler**  
Öz Düzenlemeli Öğrenme  
Uzaktan Eğitim  
Öz Yeterlik  
Öğretmen  
Covid-19

### Keywords

Self-Regulated Learning  
Distance Education  
Self-Efficacy  
Teacher  
Covid-19

### Makale Geçmişi

Geliş: 06.02.2022  
Düzeltilme: 30.03.2022  
Kabul: 04.04.2022

### ABSTRACT

The present study explored the self-regulated learning self-efficacy of teachers participating in distance education in the Covid-19 pandemic by school level and their educational attainment, gender, subject matter area, age, and seniority. Considering the pandemic restrictions, the sample of this descriptive study was conveniently selected within the target population consisting of teachers providing online classes within distance education in public schools in the spring term of the 2020-2021 academic year in Ankara. The sample consisted of 543 teachers in public schools in Ankara. The data were collected using a demographic information form and the Self-Regulatory Teaching Self-Efficacy Belief Scale (SRTSES). The collected data were presented as descriptive statistics. The findings revealed that the majority of teachers used virtual classrooms, messaging applications, and education portals, while they preferred social media applications less for educational purposes. It can be said that the self-regulated learning self-efficacy of the teachers working in high school is lower than those working in other school levels; however, the self-regulated teacher self-efficacy of the preschool teachers is higher than working in other subject matter areas. There is a weak significant difference in the opinions of the teachers according to their gender. It was observed that as the age of the teachers increased, their self-regulated learning self-efficacy decreased.

### Makale Türü

Araştırma

**Önerilen Atf** Düzgün, S. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitimdeki öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri. *TEBD*, 20(1), 303-322. <https://doi.org/10.37217/tebd.1069092>

## Giriş

Küreselleşen dünyada bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi ile eğitim yöntemlerinde de büyük değişimler gerçekleşmektedir. Gelişmiş mobil telefonların ve İnternet'in dünyanın her yerinde erişilebilirliğinin artması ile hızlı yaygınlaşması bilginin bireysel erişilebilirliğini de kolaylaştırmıştır. Artık okullara veya kütüphanelere gitmeden pek çok bilgi bireysel olarak elde edilebilmektedir. Buna karşın geleneksel eğitim kurumlarının bireylere sağladığı profesyonel ve sistematik gelişimi dijital ortamlarda bireysel olarak sağlamak ilk zamanlarda mümkün olmamıştır. Bu açığı kapatmak için fiziksel eğitim kurumlarının yerini dijital eğitim sistemleri almaya başlamıştır. Bu nedenle; yüz yüze yapılan eğitimlerdeki sözel ve sözel olmayan iletişimin etkilerinin, bireyin kendi başına kaldığı uzaktan eğitimlerde nasıl gerçekleştiği, ne düzeyde olduğu ve etkileri araştırma konusu olmuştur. Yani uzaktan eğitimde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri bu süreçte önem kazanmıştır.

Öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri yüksek olan öğrencilerin, akademik başarılarının da yüksek olduğu bilinmektedir (Albelbisi ve Yusop, 2019; Atmojo, Muhtarom ve Lukitoaji, 2020; Barnard-Brak, Paton ve Lan, 2010; Duzgun ve Basaran, 2021; Sangsawang, 2020; Wang, Shannon ve Ross, 2013). Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki akademik başarısı büyük ölçüde öğrenme sürecine, özerk ve aktif olarak katılma becerisine bağlıdır. Uzaktan eğitim doğası gereği kendi kendine öğrenmeyi teşvik ettiğinden öğrencilerin daha bağımsız olmaları gerekmektedir (Serdyukov ve Hill, 2013). Bu nedenle, uzaktan eğitim öğrencilerinin yüz yüze eğitim gören akranlarına kıyasla kendi öğrenme eylemlerini kontrol etme, yönetme ve planlama becerilerine sahip olmaları gereklidir (Ally, 2004). Bu durum öz düzenlemeli öğrenme olarak tanımlanmaktadır (Zimmerman, 2002). Uzaktan eğitimde öz düzenlemeli öğrenme, yüz yüze eğitime kıyasla, öğretmenin rolünün daha az aktif olması nedeniyle daha önemlidir (Jonassen, Davidson, Collins, Campbell ve Haag, 1995; King, Harner ve Brown, 2000). Öğretmenler kendi aralarında birbirlerini öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik becerilerini geliştirmeye teşvik etmelidir. Böylece kendi öğrenmelerinde öncü bir rol üstlenebilmeleri ve bu becerileri öğrencilerine kazandırabilmeleri gerekir.

2020 yılının başlarında bütün dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi ile uzaktan eğitim yöntemleri eğitim sürecinin devam etmesi için önemli bir fırsat ortaya koymuştur. Fakat bu sürecin kesintiye uğramadan ve hızlıca hayata geçirilmesi kolay olmamıştır. Bu nedenle Covid-19 pandemisinde gerçekleştirilen eğitim sürecini acil uzaktan öğretim olarak değerlendirmeli ve bu durumun acil bir soruna geçici bir çözüm olduğunu düşünmeliyiz (Golden, 2020; Hodges, Moore, Lockee, Trust ve Bond, 2020; Ku ve Chang, 2011). Uzaktan eğitim sürecinin verimli yürütülebilmesi için öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olması ve öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin gelişmiş olması önem kazanmaktadır. Fakat Covid-19 pandemisinde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerileri olumsuz etkilenmiştir (Hong, Lee ve Ye, 2021). Öğrencilerin akademik olarak başarmak için hem irade

hem de beceriden yoksun göründükleri bir zamanda, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme süreçlerine yön ve iç görü sunabilecek öğretim yaklaşımlarına ihtiyaçları vardır (Zimmerman, 1990). Öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeleri, öncelikle kendi öğrenme biçimlerini ve süreçlerini tanımakla başlar. Öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirmenin en temel faktörü hedef belirlemektir. Kendi öğrenme süreçlerini yönetebilen öğrenciler öğrenme etkinliklerinde de sorumluluklarını alabilirler. Bu öğrenciler kendilerine bir hedef belirler ve bunu gerçekleştirmenin en iyi yolunu bulurlar (Dunn ve Rakes, 2015; Zimmerman ve Schunk, 1989). Hedef belirlemek, öğrencilerin öğrenmelerini başlatmalarını ve bu hedeflere yönelik ilerlemelerini izlemelerini ve gerekirse öğrenmelerini ayarlamalarını sağlar (Zimmerman, 2000). Hedef belirlemek de bir beceri ve süreçtir. Bu süreçte öğretmenlerin etkisi büyüktür. Öğretmenler, öğrencilerinin hedefe ulaşmasında en etkili stratejileri belirleme, bu stratejilere bağlı kalma, ilerlemelerini sürekli izleme ve geri bildirimde bulunma konularında öğrencilere yardımcı olmalı ve onları teşvik etmelidirler (Çivril ve Aruğaslan, 2021).

Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşimin niteliği, öz düzenleme becerisini artırabilir (Jarvela ve Jarvenoja, 2011; McLoughlin ve Lee, 2010). Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi büyük ölçüde öğretmenlerin çabasına bağlıdır. Öğretmenler, uzaktan eğitimin yalnızca belirli öğrenme alanlarında uzmanlaşmak için değil, aynı zamanda öz düzenlemeli öğrenme becerisini geliştirmek için de etkili bir araç olduğunun bilincinde olmalıdır (Sulisworo, Fatimah ve Sanidi, 2020). Ayrıca öğrenciler öğrenme sürecinde kendi öğrenmelerini kontrol edebilmek için öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin öğrenme sürecini planlarken, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini güçlendirmeyi göz önünde tutmaları; öğrenmeyi yönetirken öz düzenlemeli öğrenme becerisini de açıkça vurgulamaları gerekir (Cho ve Cho, 2017; Matzat ve Vrieling, 2016). Özellikle uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin gerekli iradeye ve beceriye sahip olmadığı durumlarda, akademik başarıları öğretmenlerin üst bilişsel, davranışsal ve motivasyonel boyutlarının hiçbirini ihmal etmeden yapacakları öz düzenlemeli öğrenmeye ilişkin katkılara bağlı olacaktır (Boekaerts, 1999; Dunn ve Rakes, 2015; İnan, Yukselturk, Kurucay ve Flores, 2017; Zimmerman, 1990).

Öğretmenler, öz-düzenlemeli öğrenmeyi gerçekleştirmeleri için öğrencilere rehberlik etmeli; akademik koşullarına göre öğrencilerine uygun öz-düzenlemeli öğrenme materyallerini ve yöntemlerini seçmelidir (Arcoverde, Boruchovitch, Góes ve Acee, 2022; Cai, Wang, Xu ve Zhou, 2020; Coutinho ve Miranda, 2019; Gatti, 2016; Pozo ve Crespo, 2009; Wang vd., 2013). Çünkü öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanmalarını kolaylaştırarak öğrencilerin öğrenmeleri ve performansları iyileştirilebilir (Barnard-Brak vd., 2010; Berger vd., 2021). Lu ve Wang (2022) öz düzenlemeli öğrenme süreç modeline dayalı bir öğrenme günlüğü ve bir eğitim artı ön uyarı sistemi



geliştirmiştir. Yaptıkları çalışmada bu yöntemin öğretmen adaylarının öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirdiğini ortaya koymuştur. Albelbisi ve Yusop (2019) yaptıkları çalışmada öğretmenlerin hizmet kalitesi, tutum ve ders kalitesinin öz düzenlemeli öğrenmeyi etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme konusunda mesleki eğitim almaları bu süreci güçlendirmektedir (Buzza ve Allinote, 2013; Dignath ve Büttner, 2018).

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin bazı değişkenler ile ilişkisini incelemektir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Covid-19 pandemisinde öğretmenler uzaktan eğitime nasıl katılmaktadırlar?
2. Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri; görev yaptıkları kademelere, eğitim durumlarına, cinsiyetlerine ve branşlarına göre değişmekte midir?
4. Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin, yaş ve hizmet süresi ile ilişkisi var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Deseni**

Türkiye’de, Covid-19 pandemisi acil uzaktan öğrenme sürecinde uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma için, betimleyici bir yapıya sahip olan tarama yönteminin kullanılması tercih edilmiştir. Tarama araştırma yöntemi: nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Veri toplama sürecinin bir seferde gerçekleştirildiği tarama türüne kesitsel tarama adı verilir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011). Bu çalışmada kesitsel tarama ile öğretmenlerin mevcut durumuna yönelik betimleme yapılmaya çalışılmıştır.

#### **Evren-Örneklem**

Araştırmanın evreni, Ankara’daki 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde devlet okullarında uzaktan eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem tespitinde Covid-19 pandemisi kısıtlamaları düşünülerek, seçkisiz olmayan örneklemede uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel’e (2009) göre uygun örnekleme yöntemi; süre ve emek gibi bazı zorluklar nedenleriyle örneklemin kolay ulaşılabilmeye

yapılabilir birimlerden seçilmesi olarak tanımlamıştır. Sadece gönüllü öğretmenlerden veri toplanmıştır. Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin dağılımı Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Dağılımı**

<i>Kategori</i>	<i>Değişken</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Kademe	Okul Öncesi	28	5,2
	İlkokul	83	15,3
	Ortaokul	166	30,6
	Lise	266	49,0
	Toplam	543	100
Eğitim Durumu	Lisans	428	78,8
	Lisansüstü	115	21,2
	Toplam	543	100
Cinsiyet	Erkek	212	39,0
	Kadın	331	61,0
	Toplam	543	100
Branş	Okul Öncesi	29	5,3
	Sınıf Öğretmeni	68	12,5
	Türkçe	64	11,8
	Matematik	47	8,7
	Fen Bilimleri	32	5,9
	Sosyal Bilgiler	28	5,2
	Yabancı Dil	44	8,1
	Din Kültürü ve Ahlak Bil.	36	6,6
	Beden Eğitimi	17	3,1
	Resim-İş	11	2,0
	Müzik	10	1,8
	Diğer	157	28,9
	Toplam	543	100

Tablo 1’e göre, araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısı 543’tür. Katılımcıların yaşları 23 ile 62 arasında değişmekte olup yaş ortalaması 41 yaştır. Hizmet süreleri ise 1 ile 50 yıl arasında değişmekte olup hizmet süresi ortalaması 16 yıldır.

### Veri Toplama Araçları ve Uygulama

Araştırmanın amacına uygun veri toplayabilmek amacıyla kişisel bilgi formu ve Öğretmenler İçin Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda görev yeri, eğitim durumu, cinsiyet, branş, yaş ve hizmet süresine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Bunun yanında öğretmenlerin Covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime nasıl katıldıklarına ilişkin sorular kişisel bilgi formunda yer almıştır.

Öğretmenler İçin Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yeterlik Ölçeği, Tortop ve Yılmaz (2018) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,95 olup toplam varyansın %83,1’ini açıklamaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek dört alt boyutludur. Bu boyutlar ve güvenirlik katsayıları; Üst Bilişsel Beceri Öğretimi boyutu (ÜBBÖ) 0,88, Bilişsel Beceri Öğretimi boyutu (BBÖ) 0,90, Motivasyonel Beceri Öğretimi boyutu (MBÖ) 0,91, Yönetimsel Beceri Öğretimi boyutu (YBÖ) 0,89 şeklindedir. Toplam 14 maddeden oluşan ölçek “Çok doğru (5), Doğru (4), Kısmen doğru

(3), Doğru değil (2), Hiç doğru değil (1)) şeklinde 5'li likert tipinde kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmada ölçeğin güvenirlik analizi tekrar yapılmış, ölçeğin geneli için güvenirlik katsayısı (*Cronbach's α*) 0,96, ÜBBÖ boyutu 0,89, BBÖ boyutu 0,86, MBÖ boyutu 0,89, YBÖ boyutu 0,90 şeklindedir. Bu çalışma ile yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise uyum indeksi değerleri ise  $\chi^2 / df = 1,74$ , RMSEA = 0,08, CFI = 0,98, PNFI = 0,73, NNFI = 0,98, SRMR = 0,05 olarak bulunmuştur. Bu bulgulara göre araştırmada kullanılan ölçeğin örnekleme uygun olduğu söylenebilir (Hooper, Coughlan ve Mullen, 2008; Hu ve Bentler, 1999; Mulaik vd., 1989; Steiger, 2007; Wheaton, Muthen, Alwin ve Summers, 1977).

Araştırma kapsamında kullanılan ölçeğe ilişkin yazarlarından kullanım izni e-posta ile alınmıştır. Etik Kurul izni ise Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulundan 14.04.2021 tarihli E-23688910-050.01.04-2100031645 sayılı yazı ile alınmıştır. Türkiye'deki devlet okullarında görev yapan 2020-2021 akademik yılı bahar döneminde araştırmanın amacı doğrultusunda veriler gönüllülük esasına dayalı olarak çevrimiçi toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. İstatistiksel verilerin derlenmesi ve analizi için IBM SPSS 26.0 ve LISREL 8.80 yazılımları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen sonuçlar doğrultusunda betimsel veriler düzenlenmiştir. Normallik değerleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Normallik Değerleri

Boyutlar	n	X	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık
ÜBBÖ	543	3,72	4,00	4,00	-0,261	-0,083
BBÖ	543	3,85	4,00	4,00	-0,358	0,135
MBÖ	543	3,76	4,00	4,00	-0,372	0,223
YBÖ	543	3,76	4,00	4,00	-0,562	-0,730
Genel	543	3,74	3,86	4,00	-0,565	0,976

Tablo 2'de öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlik ölçeği genelinin ve alt boyutlarının verilerinin normal dağılım gösterdiği, çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olduğu görülmektedir (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2013). Ayrıca ölçeğin geneli ve alt boyutları için aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olması verilerin normal dağılımda olduğunun bir göstergesidir. Gruplar normal dağılım gösterdiğinden analizlerde parametrik testlerden olan tek yönlü ANOVA, bağımsız gruplar *t* testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalar sonrasında anlamlı bir fark çıkması sonucunda Tukey HSD testi kullanılarak farkın kaynağı tespit edilmiştir. Ölçek ve süreli değişkenler arasındaki ilişkileri incelemek için ise Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Likert tipi ölçek sonuçlarının yorumlamasında derecelere ilişkin ortalama puanlar dikkate alınmıştır. Verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır. İstatistiksel anlamlılığa ek olarak etki büyüklüğü de (*r* değerleri) hesaplanmıştır. Yorumlanmasında ise 0,01 ile 0,09 arası ihmal edilebilir ilişki,

0,10 ile 0,29 arası düşük ilişki, 0,30 ile 0,49 arası orta, 0,50 ile 0,69 arası güçlü, 0,70 ve sonrası ise çok güçlü ilişki olarak ifade edilmiştir.

### Bulgular

Çevrimiçi öğrenmeye katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin bazı değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmaya ilişkin bulgular alt problemlere göre sıra ile aşağıda sunulmuştur.

Araştırmanın ilk alt problemi ile ilgili olarak öğretmenlerin uzaktan eğitimde kullandıkları uygulamalara ait dağılım Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Kullandıkları Uygulamalar

<i>Cevap</i>	<i>Seçim</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Eğitim portallarını kullanıyorum.	Evet	294	54,1
	Hayır	249	45,9
	Toplam	543	100,0
Sanal sınıfları kullanıyorum.	Evet	467	86,0
	Hayır	76	14,0
	Toplam	543	100,0
Sosyal medyayı kullanıyorum.	Evet	106	19,5
	Hayır	437	80,5
	Toplam	543	100,0
Mesajlaşma uygulamalarını kullanıyorum.	Evet	326	60,0
	Hayır	217	40,0
	Toplam	543	100,0

Tablo 3’den anlaşılacağı üzere öğretmenlerin çoğunluğunun (%86) sanal sınıfları, mesajlaşma uygulamalarını (%60) ve eğitim portallarını (%54) kullandıkları, sosyal medyayı ise pek kullanmadıkları (%20) görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ile ilgili olarak uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerine ait betimsel değerler Tablo 4’de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yeterliklerine Ait Betimsel Değerler

<i>Boyutlar</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>
ÜBBÖ Üst Bilişsel Beceri Öğretimi	543	3,72	0,77
BBÖ Bilişsel Beceri Öğretimi	543	3,85	0,72
MBÖ Motivasyonel Beceri	543	3,76	0,72
YBÖ Yönetimsel Beceri Öğretimi	543	3,76	0,73
Genel	543	3,74	0,66

Tablo 4’e göre, uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerine yönelik ortalamaları dikkate alındığında; en yüksek ortalamanın BBÖ ( $X = 3,85$ ) boyutunda en düşük ortalamanın ise ÜBBÖ boyutunda ( $X = 3,72$ ) olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri; aritmetik ortalama, mod ve medyan değerlerinin birbirine çok yakın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri ölçeği aritmetik ortalamalarının genel olarak yüksek ( $X = 3,74$ ) olduğu görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ile ilgili olarak; uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin görev yaptıkları kademelere göre anlamlı fark olup olmadığına ilişkin tek yönlü ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Kademlere Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (Tukey)</i>
ÜBBÖ	Gruplar arası	3,395	3	1,132	1,895	.129	-
	Gruplar içi	321,786	539	.597			
	Toplam	325,181	542				
BBÖ	Gruplar arası	3,855	3	1,285	2,533	.056	-
	Gruplar içi	273,478	539	.507			
	Toplam	277,332	542				
MBÖ	Gruplar arası	2,521	3	.840	1,637	.180	-
	Gruplar içi	276,611	539	.513			
	Toplam	279,131	542				
YBÖ	Gruplar arası	7,835	3	2,612	4,943	.002*	1-4
	Gruplar içi	284,774	539	.528			2-4
	Toplam	292,610	542				3-4
Genel	Gruplar arası	4,072	3	1,357	3,107	.026*	1-4
	Gruplar içi	235,511	539	.437			
	Toplam	239,584	542				

\*p < .05, 1: Okul öncesi, 2: İlkokul, 3: Ortaokul, 4: Lise)

Tablo 5’de görüldüğü gibi; uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinde görev yaptıkları kademelere göre; YBÖ boyutu (p = .002) ve ölçeğim geneli (p = .026) dışındaki boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre; YBÖ boyutunda (F = 4,943; p < .05); öğretmenlerden okul öncesinde çalışanlar lehine lisede çalışan öğretmenler arasında (p = .002), ilkokulda çalışanlar lehine lisede çalışan öğretmenler arasında (p = .041) ve ortaokulda çalışanlar lehine lisede çalışan öğretmenler arasında (p = .011) anlamlı fark bulunmuştur. Ölçek genelinde ise (F = 3,107; p < .05); öğretmenlerden okul öncesinde çalışanlar lehine; lisede çalışanlar arasında (p = .008), anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri eğitim durumlarına göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar örnekler t testi analiz sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Bununla beraber “Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri cinsiyete göre değişmekte midir?” sorusuna ilişkin yapılan bağımsız gruplar örnekler t testi analiz sonuçları Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Gruplar Örnekler T Testi Sonuçları

<i>Boyut</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>Ss</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
ÜBBÖ	Erkek	212	3,67	.801			
	Kadın	331	3,68	.758	541	-.094	-
	Toplam	543					
BBÖ	Erkek	212	3,78	.717			
	Kadın	331	3,84	.713	541	-1,013	-
	Toplam	543					
MBÖ	Erkek	212	3,64	.741			
	Kadın	331	3,78	.696	541	-2,309	.021*
	Toplam	543					
YBÖ	Erkek	212	3,68	.744			
	Kadın	331	3,75	.728	541	-1,085	-
	Toplam	543					
Genel	Erkek	212	3,69	.677			
	Kadın	331	3,76	.655	541	-1,302	-
	Toplam	543					

\*p &lt; .05

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri cinsiyetlerine göre; MBÖ boyutu (p = .021) dışındaki boyutlarda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir fark yoktur. Genel olarak kadın ve erkek öğretmenlerin durum ve görüşlerinin benzer olduğu söylenebilir. Yalnızca MBÖ boyutunda kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık vardır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden olan "Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri branşlarına göre değişmekte midir?" sorusuna ilişkin yapılan tek yönlü ANOVA testi analiz sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin Branşlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

		<i>Kareler toplamı</i>	<i>sd</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark (Tukey)</i>
ÜBBÖ	Gruplar arası	11,107	11	1,010			
	Gruplar içi	314,073	531	.591	1,707	.068	-
	Toplam	325,181	542				
BBÖ	Gruplar arası	13,096	11	1,191			
	Gruplar içi	264,237	531	.498	2,392	.007*	1-2, 4, 7, 8, 9, 11
	Toplam	277,332	542				
MBÖ	Gruplar arası	9,353	11	.850			
	Gruplar içi	269,779	531	.508	1,674	.076	-
	Toplam	279,131	542				
YBÖ	Gruplar arası	7,980	11	.725			
	Gruplar içi	284,630	531	.536	1,353	.192	-
	Toplam	292,610	542				
Genel	Gruplar arası	8,862	11	.806			
	Gruplar içi	230,721	531	.435	1,854	.043*	1-2, 4, 5, 7, 8, 9
	Toplam	239,584	542				

\*p < .05, 1:Okul Öncesi, 2:Sınıf Öğretmeni, 3:Türkçe, 4:Matematik, 5:Fen Bilimleri, 6:Sosyal Bilgiler, 7:Yabancı Dil, 8:Din Kültürü ve Ahlak Bil., 9:Beden Eğitimi, 10:Resim-İş, 11:Müzik, 12:Diğer)

Tablo 7’de görüldüğü gibi; uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenmeye yönelik öz yeterliklerinde; BBÖ boyutu ( $p = .007$ ) ve ölçeğin geneli ( $p = .043$ ) dışındaki boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucuna göre; BBÖ boyutunda ( $F = 2,392$ ;  $p < .05$ ); okul öncesi öğretmenleri lehine, sınıf öğretmenleri ( $p = .010$ ), matematik öğretmenleri ( $p = .017$ ), yabancı dil öğretmenleri ( $p = .015$ ), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ( $p = .030$ ), beden eğitimi öğretmenleri ( $p = .010$ ), müzik öğretmenleri ( $p = .027$ ) arasında anlamlı fark bulunmuştur. Ölçek genelinde ise ( $F = 1,854$ ;  $p < .05$ ); okul öncesi öğretmenleri lehine; sınıf öğretmenleri ( $p = .017$ ), matematik öğretmenleri ( $p = .015$ ), fen bilimleri öğretmenleri ( $p = .034$ ), yabancı dil öğretmenleri ( $p = .006$ ), din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenleri ( $p = .014$ ), beden eğitimi öğretmenleri ( $p = .026$ ) arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan uzaktan eğitime katılan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin, yaşları ve hizmet süreleri ile arasındaki ilişkiyi incelemek için yapılan pearson korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin Yaş ve Hizmet Süresi Değişkenlerinin Öz Düzenlemeli Öğrenme Öz Yeterlikleri İle İlişkilerini Gösteren Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	X	Ss	Yaş	Hizmet	ÜBBÖ	BBÖ	MBÖ	YBÖ	Genel
Yaş	40,60	8,529	1						
Hizmet	15,93	9,295	.878**	1					
ÜBBÖ	3,68	.774	-.105*	-.063	1				
BBÖ	3,82	.715	-.116**	-.067	.747**	1			
MBÖ	3,72	.717	-.129**	-.080	.773**	.795**	1		
YBÖ	3,72	.734	-.087*	-.043	.717**	.713**	.797**	1	
Genel	3,73	.664	-.120**	-.069	.886**	.887**	.936**	.905**	1

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

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin yaşı ile ÜBBÖ arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r = -.105$ ;  $p = .014$ ;  $p < .05$ ), BBÖ arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r = -.116$ ;  $p = .007$ ;  $p < .01$ ), MBÖ arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r = .129$ ;  $p = .003$ ;  $p < .01$ ), YBÖ arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r = -.087$ ;  $p = .042$ ;  $p < .05$ ) ve ölçeğin geneli arasında negatif yönde ve düşük düzeyde ( $r = -.120$ ;  $p = .005$ ;  $p < .01$ ) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca ölçek alt boyutlarının da kendi aralarında ve ölçeğin genelinde pozitif yönde anlamlı ilişkileri görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet süreleri ile öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki yoktur.

### Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda da öğretmenlerin çoğunluğunun (%86) sanal sınıfları ve mesajlaşma uygulamalarını (%60) kullandıkları görülmektedir. Dünyada da uzaktan öğrenme sürecinde ücretsiz sanal sınıf ve sosyal ağ uygulamaları sıklıkla kullanılmaktadır (Atmojo vd., 2020). Dede, Keskin, Öztürk ve Gülcan-Keskin’in (2021) yaptıkları çalışmada öğrencilerin uzaktan eğitime katılım durumlarının öz düzenleme becerilerini arttırdığını ifade etmiştir.

Öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri ölçeği aritmetik ortalamalarının genel olarak yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulguyu destekleyen araştırmalar (Aybek ve Aslan, 2017; Güler, 2015) olduğu gibi aksini ortaya koyan araştırmalar da (Baldan-Babayiğit ve Güven, 2020; Tümen-Akyıldız, 2020) bulunmaktadır. Bu bulgular öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme beceri düzeylerinin farklılık oluşturabileceğini göstermektedir. Öz düzenlemeli öğrenme becerileri yeterli düzeyde olmayan öğretmenlerin tespit edilerek desteklenmesi önemlidir.

Okul öncesi, ilkokul ve ortaokulda çalışan öğretmenlerin, öz düzenlemeli öğrenme alt boyutlarından yönetsel beceri öğretimi öz yeterliliğinin, lisede çalışanlardan daha yüksek olduğu söylenebilir. Ölçek genelinde ise okul öncesinde çalışan öğretmenlerin lisede çalışanlara göre öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre lise öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin düşük olduğu görülmektedir. Genel olarak ergenlik çağında bulunan lise öğrencilerinin en çok ihtiyaç duydukları öz düzenleme becerilerinin kazandırılmasında önemli bir faktör olan lise öğretmenlerindeki bu eksiklik dikkate alınmalıdır. Pek çok araştırmada, öğretmenlere yönelik öz düzenlemeli öğrenme mesleki gelişim eğitimlerinin, öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerini geliştirdiği ifade edilmiştir (Ganda ve Boruchovitch, 2018; Perry, Hutchinson ve Thauberger, 2007; Peters-Burton ve Botov, 2017).

Kadın ve erkek öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin genel olarak benzer olduğu söylenebilir. Bu bulgu bazı araştırma sonuçları ile desteklenmektedir (Gömleksiz ve Demiralp, 2012; Karaoğlu ve Pepe, 2020; Yavuzalp ve Bahcivan, 2020). Yalnızca kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz düzenlemeli öğrenme alt boyutlarından motivasyonel beceri öğretimi öz yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Buna benzer olarak bazı araştırmalarda kadınların öz düzenleme becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu (Dede vd., 2021; Güler, 2015; Wijaya, Ying ve Suan, 2020) ifade edilmiştir. Bu bulgunun aksini ortaya koyan araştırmalar da (Tümen-Akyıldız, 2020; Zhao, Chen ve Panda, 2014) bulunmaktadır. Bu da öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin cinsiyete göre büyük farklılıklar göstermediğini ortaya koymaktadır.

Okul öncesi öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin; matematik, fen bilimleri, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi ve sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenme alt boyutlarından bilişsel beceri öğretimi öz yeterliklerinin; matematik, yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, beden eğitimi, müzik ve sınıf öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda branşların öz düzenlemeli öğrenme becerilerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir. Gömleksiz ve Demiralp (2012) tarafından yapılan çalışmada; resim-iş, fen bilgisi, sosyal bilgiler, Türkçe, BÖTE (Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri) ve matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin daha yüksek



olduğu ortaya konmuştur. Cleary vd. (2022) fen bilimleri öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada; mesleki gelişim alan öğretmenlerin, öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin arttığını ifade etmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin diğer branşlara göre yüksek olması onların eğitim verdikleri yaş gruplarının kendi kendilerine iş yapabilme becerilerini geliştirmek üzerine kurulu olmasından kaynaklı olabilir. Bu yaklaşımın diğer branşlardaki öğretmenlere kazandırılması önemlidir.

Öğretmenlerin yaşı arttıkça öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin azaldığı görülmektedir. Genç öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin yaşlılara göre daha fazla olduğu söylenebilir. Buna karşın Schwam, Greenberg ve Li (2021) ile Dede vd.'nin (2021) yaptıkları çalışmada yaşın ve sınıf düzeylerinin öz düzenleme becerilerine etkisi olmadığını ifade etmişlerdir. Buna karşın birbiri ile doğru orantılı olan öğretmenlerin hizmet sürelerinin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterlikleri ile bir ilişkisi yoktur.

Sonuç olarak; öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerinin farkında olmaları; öğrencilerinin akademik düzeylerine uygun öz düzenlemeli öğrenme içerikleri ve yöntemlerini seçmeleri açısından önemlidir. Bu sayede öğrencilerin akademik performansı artırılabilir.

Bu bulgu ve yorumlardan yola çıkarak aşağıdaki önerileri getirebiliriz.

1. Öğretmenlerin görev yaptıkları kademeler de göz önünde bulundurularak öz düzenlemeli öğrenme öz yeterliklerini ortaya koyacak, okul içinde nicel ve nitel değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu sayede öğretmenlerde bir farkındalık oluşturularak öğretmenlerin gelişim süreçlerine katkı verilmelidir.
2. Öğretmenler, öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik ve içeriklerle desteklenerek bu süreçte öğrencilere rehberlik etmelidir.
3. Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin etkili kullanımını sağlayacak pedagojik ve teknolojik araç ve yöntemler geliştirilmeli ve kullanılmalıdır.

### Kaynaklar

- Albelbisi, N. A. & Yusop, F. D. (2019). Factors influencing learners' self-regulated learning skills in a Massive Open Online Course (MOOC) environment. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 1-16. doi: [10.17718/tojde.598191](https://doi.org/10.17718/tojde.598191)
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. T. Anderson (Ed.), *Theory and practice of online learning* (2. b.) içinde (s. 15-44). Edmonton: AU Press.
- Arcoverde, Â. R. D. R., Boruchovitch, E., Góes, N. M. & Acee, T. W. (2022). Self-regulated learning of natural sciences and mathematics future teachers: learning strategies, self-efficacy, and socio-demographic factors. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 35(1), 1-14. doi: [10.1186/s41155-021-00203-x](https://doi.org/10.1186/s41155-021-00203-x)

- Atmojo, S. E., Muhtarom, T. & Lukitoaji, B. D. (2020). The level of self-regulated learning and self-awareness in science learning in the Covid-19 pandemic era. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(4), 512-520. doi: [10.15294/jpii.v9i4.25544](https://doi.org/10.15294/jpii.v9i4.25544)
- Aybek, B. & Aslan, S. (2017). Öğretmen adaylarının öz-düzenleme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(3), 455-470. doi: [10.17244/eku.331938](https://doi.org/10.17244/eku.331938)
- Baldan-Babayiğit, B. & Güven, M. (2020). Self-regulated learning skills of undergraduate students and the role of higher education in promoting self-regulation. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20(89), 47-70. doi: [10.14689/ejer.2020.89.3](https://doi.org/10.14689/ejer.2020.89.3)
- Barnard-Brak, L., Paton, V. & Lan, W. (2010). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1), 61-80. doi: [10.19173/irrodl.v11i1.769](https://doi.org/10.19173/irrodl.v11i1.769)
- Berger, F., Schreiner, C., Hagleitner, W., Jesacher-Rößler, L., Roßnagl, S. & Kraler, C. (2021). Predicting coping with self-regulated distance learning in times of Covid-19: Evidence from a longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-12. doi: [10.3389/fpsyg.2021.701255](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.701255)
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. doi: [10.1016/S0883-0355\(99\)00014-2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)
- Buzza, D. & Allinotte, T. (2013). Pre-service teachers' self-regulated learning and their developing concepts of SRL. *Brock Education Journal*, 23(1), 58-76. doi: [10.26522/brocked.v23i1.353](https://doi.org/10.26522/brocked.v23i1.353)
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. b.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cai, R., Wang, Q., Xu, J. & Zhou, L. (2020). Effectiveness of students' self-regulated learning during the Covid-19 pandemic. *Sci Insigt*, 34(1), 175-182. doi: [10.15354/si.20.ar011](https://doi.org/10.15354/si.20.ar011)
- Cho, M. H. & Cho, Y. (2017). Self-regulation in three types of online interaction: a scale development. *Distance Education*, 38(1), 70-83. doi: [10.1080/01587919.2017.1299563](https://doi.org/10.1080/01587919.2017.1299563)
- Cleary, T. J., Kitsantas, A., Peters-Burton, E., Lui, A., McLeod, K., Slemple, J. & Zhang, X. (2022). Professional development in self-regulated learning: shifts and variations in teacher outcomes and approaches to implementation. *Teaching and Teacher Education*, 111, 1-12. doi: [10.1016/j.tate.2021.103619](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103619)
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. b.). London: Routledge.
- Coutinho, C. & Miranda, A. C. G. (2019). Formação inicial de professores de ciências da natureza: relatos de uma prática docente diferenciada. *Revista Insignare Scientia*, 2(2), 221-231. doi: [10.36661/2595-4520.2019v2i2.10876](https://doi.org/10.36661/2595-4520.2019v2i2.10876)

- Çivril, H. & Aruğaslan, E. (2021). Uzaktan eğitimde öz-düzenlemeli öğrenmenin önemi. Z. Karacagil (Ed.), *Current debates on social sciences 7 human studies* içinde (s. 20-27). Ankara: Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Dede, N., Keskin, A., Öztürk, E. & Gülcan-Keskin, M. (2021). Covid-19 süreci ile başlayan uzaktan eğitimde ortaokul öğrencilerinin öz düzenleme ve derse katılım ilişkisinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 126-134. doi: [10.14582/DUZGEF.2021.171](https://doi.org/10.14582/DUZGEF.2021.171)
- Dignath, C. & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes—insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning*, 13(2), 127-157. doi: [10.1007/s11409-018-9181-x](https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x)
- Dunn, K. E. & Rakes, G. C. (2015). Exploring online graduate students' responses to online self-regulation training. *Journal of Interactive Online Learning*, 13(4), 1-21.
- Duzgun, S. & Basaran, M. (2021). The effect of self-regulated learning on success during distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 13(5), 1577-1589. doi: [10.15345/iojes.2021.05.017](https://doi.org/10.15345/iojes.2021.05.017)
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education* (8. b.). New York: McGraw-Hill.
- Ganda, D. R. & Boruchovitch, E. (2018). Promoting self-regulated learning of Brazilian preservice student teachers: results of an intervention program. *In Frontiers in Education*, 3, 5. doi: [10.3389/feduc.2018.00005](https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00005)
- Gatti, B. A. (2016). Formacao de professores: condicoes e problemas atuais. *Revista Internacional de Formacao de Professores*, 1(2), 161–171.
- Golden, C. (2020). *Remote teaching: The glass half-full*. EDUCAUSE Review. <https://er.educause.edu/blogs/2020/3/remote-teaching-the-glass-half-full> sayfasından erişilmiştir.
- Gömlüksiz, M. N. & Demiralp, D. (2012). Öğretmen adaylarının öz-düzenleyici öğrenme becerilerine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 777-795.
- Güler, M. (2015). Öğretmen adaylarının öz düzenleme becerilerinin; duygusal zekâları, epistemolojik inançları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. (Doktora tezi). <http://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tatham, R. L. (2013). *Multivariate data analysis*. Essex, England: Pearson.

- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). *The difference between emergency remote teaching and online learning*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> sayfasından erişilmiştir.
- Hong, J. C., Lee, Y. F. & Ye, J. H. (2021). Procrastination predicts online self-regulated learning and online learning ineffectiveness during the coronavirus lockdown. *Personality and Individual Differences*, 174, 110673. doi: [10.1016/j.paid.2021.110673](https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110673)
- Hooper, D., Coughlan, J. & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: guidelines for determining model fit. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- İnan, F., Yukselturk, E., Kurucay, M. & Flores, R. (2017). The impact of self-regulation strategies on student success and satisfaction in an online course. *International Journal on e-Learning*, 16(1), 23-32.
- Jarvela, S. & Jarvenoja, H. (2011). Socially constructed self-regulated learning and motivation regulation in collaborative learning groups. *Teachers College Record*, 113(2), 350-74.
- Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J. & Haag, B. B. (1995). Constructivism and computer-mediated communication in distance education. *The American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-26.
- Karaoğlu, B. & Pepe, O. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Beden Eğitimi Spor Bilimleri Dergisi*, 14(2), 214-224.
- King, F. B., Harner, M. & Brown, S. W. (2000). Self-regulatory behavior influences in distance learning. *International Journal of Instructional Media*, 27(2), 147-156.
- Ku, D. T. & Chang, C. S. (2011). The effect of academic discipline and gender difference on Taiwanese college students' learning styles and strategies in web-based learning environments. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 265-272.
- Lu, H. & Wang, Y. (2022). The effects of different interventions on self-regulated learning of pre-service teachers in a blended academic course. *Computers & Education*, 180, 1-14. doi: [10.1016/j.compedu.2022.104444](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104444)
- Matzat, U. & Vrieling, E. M. (2016). Self-regulated learning and social media—a 'natural alliance'? evidence on students' self-regulation of learning, social media use, and student teacher relationship. *Learning, Media and Technology*, 41(1), 73-99. doi: [10.1080/17439884.2015.1064953](https://doi.org/10.1080/17439884.2015.1064953)

- McLoughlin, C. & Lee, M. J. (2010). Personalised and self-regulated learning in the web 2.0 era: international exemplars of innovative pedagogy using social software. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(1), 28-43. doi: [10.14742/ajet.1100](https://doi.org/10.14742/ajet.1100)
- Mulaik, S. A., James, L. R., Van Alstine, J., Bennett, N., Lind, S. & Stilwell, C. D. (1989). Evaluation of goodness-of-fit indices for structural equation models. *Psychological Bulletin*, 105(3), 430-445.
- Perry, N. E., Hutchinson, L. & Thauberger, C. (2007). Mentoring student teachers to design and implement literacy tasks that support self-regulated reading and writing. *Reading & Writing Quarterly*, 23(1), 27-50. doi: [10.1080/10573560600837636](https://doi.org/10.1080/10573560600837636)
- Peters-Burton, E. E. & Botov, I. S. (2017). Self-regulated learning microanalysis as a tool to inform professional development delivery in real-time. *Metacognition and Learning*, 12(1), 45-78. doi: [10.1007/s11409-016-9160-z](https://doi.org/10.1007/s11409-016-9160-z)
- Pozo, J. I. & Crespo, M. A. G. (2009). *A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico* (5. b.) Porto Alegre: Artmed.
- Sangsawang, T. (2020). An instructional design for online learning in vocational education according to a self-regulated learning framework for problem solving during the COVID-19 crisis. *Indonesian Journal of Science and Technology*, 5(2), 283-298.
- Schwam, D., Greenberg, D. & Li, H. (2021). Individual differences in self-regulated learning of college students enrolled in online college courses. *American Journal of Distance Education*, 35(2), 133-151. doi: [10.1080/08923647.2020.1829255](https://doi.org/10.1080/08923647.2020.1829255)
- Serdyukov, P. & Hill, R. (2013). Flying with clipped wings: are students independent in online college classes. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 6(1), 54-67.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893-898.
- Sulisworo, D., Fatimah, N. & Sanidi, S. S. (2020). A quick study on SRL profiles of online learning participants during the anticipation of the spread of Covid-19. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(3), 723-730. doi: [10.11591/ijere.v9i3.20642](https://doi.org/10.11591/ijere.v9i3.20642)
- Tortop, H. S. & Yılmaz, B. (2018). Öğretmenler için öz-düzenlemeli öğretime yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Tümen-Akyıldız, S. (2020). Covid-19 sürecinde uygulanan çevrimiçi derslerde üniversite öğrencilerinin öz-düzenlemeli öğrenme düzeyinin incelenmesi. E. Yeşilyurt (Ed.), *Eğitim sosyal ve beşerî bilimlerine multidisipliner bakış* içinde (s. 134-156). İstanbul: Güven Plus.

- Wang, C. H., Shannon, D. M. & Ross, M. E. (2013). Students' characteristics, self-regulated learning, technology self-efficacy, and course outcomes in online learning. *Distance Education*, 34(3), 302-323. doi: [10.1080/01587919.2013.835779](https://doi.org/10.1080/01587919.2013.835779)
- Wheaton, B., Muthen, B., Alwin, D. F. & Summers, G. F. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8(1), 84-136.
- Wijaya, T. T., Ying, Z. & Suan, L. (2020). Gender and self-regulated learning during Covid-19 pandemic in Indonesia. *Jurnal Basicedu*, 4(3), 725-732.
- Yavuzalp, N. & Bahcivan, E. (2020). The online learning self-efficacy scale: its adaptation into Turkish and interpretation according to various variables. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21(1), 31-44.
- Zhao, H., Chen, L. & Panda, S. (2014). Self-regulated learning ability of Chinese distance learners. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 941-958. doi: [10.1111/bjet.12118](https://doi.org/10.1111/bjet.12118)
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17. doi: [10.1207/s15326985ep2501\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. M. Boekaerts, M. Zeidner & P. Pintrich (Ed.), *Handbook of self-regulation* içinde (s. 13–39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). *Developing self-regulated learners beyond achievement to self-efficacy*. Washington: American Psychological Association.
- Zimmerman, B. J. & Schunk, D. H. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer.

#### Extended Abstract

Unprecedented advancements in information and communication technologies in globalizing world have also brought great changes to educational methods. Moreover, the increased accessibility of smartphones and the Internet has facilitated the accessibility of information. Unimagined information can now be enquired about without needing schools or libraries. On the other hand, digital settings initially failed to ensure individual professional and systematic development granted by traditional educational institutions. Yet, physical settings have started to be replaced by digital education systems to close the above-mentioned gap. Therefore, the recent research interest focuses on how and at what level verbal and non-verbal communication in face-to-face education, along with its effects, appear in distance education. In other words, the self-regulated learning skills of students in distance education have recently gained pretty much research attention.

The present study explored the self-regulated learning self-efficacy of teachers participating in distance education in the Covid-19 pandemic by school level and their educational attainment, gender, subject matter area, age, and seniority. Considering the pandemic restrictions, the sample of this descriptive study was conveniently selected within the target population consisting of teachers providing online classes within distance education in public schools in the spring term of the 2020-2021 academic year in Ankara.

The sample consisted of 543 teachers in public schools in Ankara. While the mean age of the participants was 41 years (23-62 years), they had mean seniority of 16 years (1-50 years). The data were collected using a demographic information form and the Self-Regulatory Teaching Self-Efficacy Belief Scale (SRTSES).

Tortop and Yilmaz (2018) developed the SRTSES and calculated the internal reliability coefficients to be 0.95 for the total score explaining 83.1% of the total variance. Cronbach's alpha coefficients were 0.88 for the metacognitive skills instruction subscale (MCSI), 0.90 for the cognitive skills instruction subscale (CSI), 0.91 for the motivational skills instruction subscale (MSI), and 0.89 for the administrative skills instruction (ASI). The present study found the internal consistency coefficients as 0.96 for the total score, 0.89 for the MCSI, 0.86 for the CSI, 0.89 for the MSI, and 0.90 for the ASI. Besides, confirmatory factor analysis (CFA) gave birth to the following fit indices:  $\chi^2 / df = 1.74$ , RMSEA = 0.08, CFI = 0.98, PNFI = 0.73, NNFI = 0.98, SRMR = 0.05.

The collected data were presented as descriptive statistics. Since the data showed normal distribution, the data were subjected to parametric analyses; therefore, the data were analyzed using an independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA), and Pearson's correlation analysis. As a result of the significant differences yielded by the comparisons, the source of the differences was explored using the Tukey HSD test. All statistical analyses were performed on SPSS, and a *p*-value of 0.05 was considered statistically significant.

The findings revealed that the majority of teachers (86%) used virtual classrooms, messaging applications (60%), and education portals (54%), while they preferred social media applications less for educational purposes (20%).

Considering the scores on the SRTSES, the participants scored highest on the CSI subscale ( $M = 3.85$ ), while they had the lowest mean score on the MSCI subscale ( $M = 3.72$ ). Besides, the participants had a mean score of 3.72 on the SRTSES.

The findings yielded no significant differences between school level and the participants' scores on the SRTSES, except for the ASI subscale ( $p = .002$ ) and the total score ( $p = .026$ ). The results of the Tukey HSD test revealed that preschool teachers, primary school teachers, and middle school teachers scored higher on the ASI subscale ( $F = 4.943$ ;  $p < .05$ ) than high school teachers ( $p = 0.002$ ,  $p = .041$ ,

$p = .011$ , respectively). On the total score ( $F = 3,107$ ;  $p < .05$ ), the significant difference between preschool and high school teachers was in favor of preschool teachers ( $p = .008$ ).

Considering gender, the participants did not significantly differ on the SRTSES, except for the MSI subscale ( $p = .021$ ). Accordingly, the participating teachers had similar scores on the STRES, but the female participants had significantly higher scores on the MSI subscale than their male counterparts.

The teachers significantly differed on the CSI subscale ( $p = .007$ ) and the total score ( $p = .043$ ). The Tukey HSD test resulted in that the preschool teachers got significantly higher scores on the CSI subscale ( $F = 2.392$ ;  $p < .05$ ) than classroom teachers ( $p = .010$ ), math teachers ( $p = .017$ ), foreign language teachers ( $p = .015$ ), religious culture teachers ( $p = .030$ ), physical education teachers ( $p = .010$ ), and music teachers ( $p = .027$ ). Considering the total score ( $F = 1.854$ ;  $p < .05$ ), the significant difference was in favor of the preschool teachers when compared to classroom teachers ( $p = .017$ ), math teachers ( $p = .015$ ), science teachers ( $p = .034$ ), foreign language teachers ( $p = .006$ ), religious culture teachers ( $p = .014$ ), and physical education teachers ( $p = .026$ ).

Finally, the participating teachers' age demonstrated significant negative and low correlations with the MSCSI ( $p = .014$ ), CSI ( $p = .007$ ), MSI ( $p = .003$ ), and ASI ( $p = .042$ ) subscales and the SRTSES total score ( $p = .005$ ). In addition, the subscales were positively correlated with each other and the total score. However, there was no significant correlation between the teachers' seniority and their self-regulated learning self-efficacy.

Overall, it is deemed essential for teachers to be aware of their self-regulated learning self-efficacy to be able to choose self-regulated learning content and methods that fit better to their students' academic levels. In this way, teachers are likely to contribute to the academic performance of their students.

1. Considering the school level, further in-school quantitative and qualitative assessments are needed to reveal the self-regulated learning self-efficacy of teachers. Thus, such assessments may give birth to awareness-raising among teachers and significant contributions to their professional development.
2. Teachers should guide and support their students with the help of activities and content designed based on self-regulated learning skills.
3. During the distance education process, pedagogical and technological instruments and techniques should be created and utilized to enable students to use their self-regulated learning skills effectively.



### **Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı**

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Araştırma sürecindeki desteklerinden dolayı Prof. Dr. Feridun Sezgin'e teşekkür ederim.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.





### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma, Bartın Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulunun 14.04.2021 tarih ve E-23688910-050.01.04-2100031645 sayılı onayı ile yürütülmüştür.

## 9. Sınıf Kimya Etkileşimli Elektronik Kitapların Öğretim Faaliyetlerine Katkısının Belirlenmesi\*

### Determining the Contribution of 9th Grade Chemistry Interactive Electronic Textbooks to Teaching Activities

Ayşe Yalçın Çelik, Esin Deniz Kök, Feyza Aydoğan Tosun, Aleyna Uzuner

Yazar Bilgileri	ÖZ
<b>Ayşe Yalçın Çelik</b>  Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi, <a href="mailto:ayseyalcin@gazi.edu.tr">ayseyalcin@gazi.edu.tr</a>	<p>Bu çalışmanın amacı, etkileşimli e-kitapları, içerdiği etkileşim çeşidi, öğrenciyi dâhil ettiği öğrenme faaliyeti ve etkileşimde kullanılan görselleri kimyanın makroskobik, tanecikli ve sembolik boyutlarını temsili açısından incelemektir. Çalışmada nitel analiz yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanabilmesi amacıyla araştırmacılar tarafından altı sorudan oluşan bir rubrik geliştirilmiştir. Analiz sonuçlarına göre kitapta 17 çeşit etkileşim sağlayan ikon bulunmaktadır. Bu ikonlardan en sık kullanılanı “hareketli resim” ikonudur (%24). Kitapta verilen etkileşimlerin öğrencilerin dört farklı öğretim faaliyeti gerçekleştirmelerine imkân sağladığı belirlenmiştir. Bunlar; imaj oluşturma, not tutma, soru çözme ve yorum yapma faaliyetleridir. Etkileşimlere çoğunlukla öğretim sürecinin değerlendirme aşamasında yer verilmiştir (%53). Etkileşimlerin %64’ü öğrenciden soru çözmesini istemektedir. Kimya kavramlarının anlaşılabilirliğini arttırmakta önemli bir rolü olan tanecikli boyutu temsil eden gösterimler çok az (%13) iken, kimya dilini ifade eden sembolik boyut ise en fazla (%29) tercih edilen gösterimlerdir. Bu sonuçlar dikkate alındığında, etkileşimli kitapların öğrencinin ilgili konunun öğretimi yerine değerlendirilmesi sırasında daha aktif katılımını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yanlış kavramaların önlenmesi için önemli olan tanecikli boyuta hitap eden gösterimlerin çok tercih edilmediği belirlenmiştir.</p>
<b>Esin Deniz Kök</b>  Öğrenci, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi, <a href="mailto:esinkok11@gmail.com">esinkok11@gmail.com</a>	
<b>Feyza Aydoğan Tosun</b>  Öğrenci, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi, <a href="mailto:feyza.aydogan@gazi.edu.tr">feyza.aydogan@gazi.edu.tr</a>	
<b>Aleyna Uzuner</b>  Öğrenci, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Kimya Eğitimi, <a href="mailto:aleynauzuner12@gmail.com">aleynauzuner12@gmail.com</a>	

Makale Bilgileri	ABSTRACT
<b>Anahtar Kelimeler</b> Etkileşimli Elektronik Kitap Kimya Ders Kitabı Öğretim Faaliyetleri Maddenin Tanecikli Doğası	<p>This study aimed to examine the interactive e-books in terms of the type of interaction, the learning activity that engages the student, and the visuals used in the interaction in terms of macroscopic, sub-microscopic, and symbolic representations of chemistry. In the study, the document analysis method was used. To collect the data, a rubric consisting of six questions was created by the researchers. Data analysis revealed that there were 17 types of icons in the book. The most frequently used of these icons was the “motion picture” icon (24%). It was determined that the interactions given in the book allowed the students to perform four different teaching activities such as image making, note-taking, problem solving, and interpreting. Interactions were mostly included in the evaluation part of the course (53%). Sixty-four percent of interactions ask students to solve questions. The number of sub-microscopic (particulate) representations is low (13%), while the symbolic level representations, defining the language of chemistry, are preferred most frequently (29%). Considering these results, it can be concluded that interactive books enable the student to participate more actively during the evaluation rather than teaching the relevant subject. Also, the representations that address the particulate level, which is important for preventing misunderstandings, are not preferred much.</p>
<b>Keywords</b> Interactive Electronic Textbooks Chemistry Course Book Teaching Activities Particulate Nature of Matter	
<b>Makale Geçmişi</b> Geliş: 11.02.2022 Düzeltilme: 02.04.2022 Kabul: 07.04.2022	

\*Bu çalışmanın bir bölümü 24-26 Eylül 2021 tarihinde düzenlenen 7. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi’nde sunulmuştur.

Makale Türü	Araştırma
<b>Önerilen Atf</b>	Yalçın-Çelik, A., Deniz-Kök, E., Aydoğan-Tosun, F. & Uzuner, A. (2022). 9. sınıf kimya etkileşimli elektronik kitapların öğretim faaliyetlerine katkısının belirlenmesi. <i>TEBD</i> , 20(1), 323-341. <a href="https://doi.org/10.37217/tebd.1072242">https://doi.org/10.37217/tebd.1072242</a>

## Giriş

Ders kitapları öğretim faaliyetleri sırasında öğretmen ve öğrencilerin sıklıkla kullandıkları materyallerden biridir. Ders kitapları, öğretim sürecinde dersin içeriği ve konu dizilimi hakkında öğretmene rehberlik ederken öğretmenin olmadığı veya öğrencinin öğretmene ulaşamadığı durumlarda öğrenciye bilgi vererek ve çalışmalarını yönlendirerek öğrenme sürecini desteklemektedir (Altun, Arslan ve Yazgan, 2004; Halis, 2002; Küçükahmet, 2003). Bilim ve teknolojiye gelişmeler yaşantımızda birçok değişikliğe neden olmaktadır. Teknolojik gelişmelerle birlikte eğitim öğretim ortamında kullanılan basılı kitaplar da elektronik ortamda kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle 2020’de tüm dünyanın gündemine oturan Covid-19 virüsü ve sonucunda yaşanan pandemi süreci, eğitim hayatının çoğunlukla evlerden yürütülmesini zorunlu kılmıştır (TEDMEM, 2021). Bu süreçte öğrencilerin elektronik kaynaklara olan ihtiyacı daha da artmıştır.

Geçmişte basılı kitaplar teknolojik gelişimin bir sonucu olarak dijital ortama taşınarak elektronik kitaba dönüştürülmüş ve e-kitap (elektronik kitap) olarak adlandırılmıştır (Bozkurt ve Bozkaya, 2013; Qari, 2001’den aktaran Önder, 2010). E-kitaplar, güncelleme, taşınabilme ve erişim kolaylığı, basım-dağıtım maliyetleri düşünüldüğünde daha ucuz oluşu gibi faktörler açısından basılı kitaplara göre daha avantajlı olarak görülmektedir. Bununla birlikte göz sağlığını bozabilmesi ve teknolojik aletleri kullanma yeterliliği olmayan bireylere hitap etmemesi gibi faktörler ise e-kitapların dezavantajı olarak görülmektedir (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). E-kitaplar eğitim ortamında da yerini alarak öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme faaliyetlerini kolaylaştırmaktadır.

Web 2.0 teknolojisi, Web kullanıcıları arasında çevrim-içi işbirliğinin ve paylaşımın yapılmasına imkân sağlayan bir Web teknolojisi servsidir (Genç, 2010). Bu teknoloji ile birlikte dijital ortamlarda kullanıcı ile cihaz arasında etkileşim sağlanabilmektedir. Kitaplarda etkileşime önem verilerek e-kitaplar etkileşimli e-kitaplara dönüşmüştür. Etkileşimli e-kitaplar; “dijital kitabı oluşturan öğelerin kendi aralarında ve çevresi ile iletişiminin yanı sıra diğer kullanıcılarla da etkileşim halinde oldukları, birçok iletişim kanalının bir arada kullanılabilirdiği dijital kitaplar” şeklinde tanımlanabilir (Bozkurt ve Bozkaya, 2013). Etkileşimli e-kitaplar, sadece basılı kitapların dijital hâlleri değil, içeriğe ses ve video gibi zengin çoklu ortam içeriklerinin eklenebildiği, yazı yazdırarak, çizim yaptırarak veya seçim yaptırarak kullanıcıyı ekran ile etkileşime geçiren dijital ortamlardır (Binas, Stancel, Novak ve Michalko, 2012). Etkileşimli kitaplar özellikle ses, görüntü, animasyon, simülasyonlar ve diğer multimedya uygulamalarla öğrenme ortamlarını zenginleştirmekte ve böylece öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını arttırmaktadır (Ebied ve Rahman, 2015; Huang ve Liang, 2015; Hwang ve Lai, 2017). Bununla birlikte, etkileşimli kitaplardaki multimedya uygulamalar, öğrencilere bireysel öğrenme ortamları sağlamak ve basılı kitaplarda yer alan görseller yerine süreci temsil eden hareketli

animasyonlar öğrencilerin bilimsel modeli daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Ardac ve Akaygun, 2004; Azmi ve Moradny, 2010).

Fen bilimi birçok soyut kavram içermesi nedeniyle öğrencilerin öğrenme zorlukları yaşadıkları alanlardandır (Johnstone, 1991; Nakhleh, 1992; Nakhleh ve Mitchel, 1993). Özellikle kimya bilimi diğer bilim dallarından farklı olarak makroskobik, sembolik ve mikroskobik (tanecikli doğa) seviyelerin dikkate alındığı temsili gösterimlerle öğretimi gerçekleştirilen bir alandır. Makroskobik düzeyde gözlenebilen veya duyularla algılanabilen varlıklar, özellikleri ve etkileşimleri söz konusuysen mikroskobik düzeyde hipotetik varlıklar (örn. atom, iyon, molekül ve atom altı parçacıklar), özellikleri ve etkileşimleri söz konusudur. Sembolik düzey ise makroskobik ve mikroskobik seviyedeki madde ve olayları sembol, formül, eşitlik, grafik gibi gösterimler kullanarak ifade etmenin başka bir yoludur (Johnstone, 1982; Talanquer, 2011). Kimya kavramlarının bu üç gösterim türünün dikkate alınarak temsil edilmesi ve bilişsel bağlantılarının kurulması yanlış kavramaların önlenmesi için gereklidir (Cheng ve Gilbert, 2009; Chittleborough ve Treagust, 2007; Nakhleh ve Mitchel, 1993). Ancak araştırmalar göstermiştir ki basılı ders kitapları makroskobik ve sembolik doğayı temsil edebilen görsellere sahipken özellikle doğrudan gözlemlenemeyen ancak bilimsel olarak doğru zihinsel model oluşturulması için önemli olan hareketli olayları ve süreçleri mikroskobik boyutta temsil edememektedir (Tania ve Fadiawati, 2015). Mikroskobik boyutun somutlaştırılmasını ve anlamlandırılmasını kolaylaştırmak adına kimya öğretiminde multimedya, animasyonlar, simülasyonlar ve videolar kullanılmaktadır (Ardac ve Akaygun, 2004; Mahaffy, 2006). Bu bağlamda değerlendirildiğinde, etkileşimli e-kitaplara bu uygulamaların dâhil edilmesi öğrenciler için akademik yararlar sağlayabilir (Hasan, Suyatna ve Suana, 2018; Tania ve Fadiawati, 2015).

Etkileşimli kitapların öğretim faaliyetlerinde yerini almaya başlamasıyla birlikte özellikle öğretmenlerin bu kitapları öğretim sürecinde nasıl etkili kullanılabileceği hakkında desteğe ihtiyaçları vardır. Etkileşimli kitapların öğretim sürecinde nasıl kullanılabileceği, ne tür etkinlikler yaptırılabilir ve öğrenme eksikliklerini/ihyaçlarını karşılamak için öğrencilerinin bireysel öğrenmelerine nasıl rehberlik edebileceği hakkında çalışmalar gerçekleştirilmelidir. Literatür bu ihtiyaçlar doğrultusunda incelendiğinde etkileşimli kitapların öğrenmeyi arttırmasına yönelik çalışmalar mevcut iken kitapları analiz eden çalışmalar azdır (Bozkurt, 2016). Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulunun önerdiği etkileşimli e-kitapların içerdiği etkileşimleri öğrenci merkezli öğretim faaliyetleri ve etkileşimlerde yer alan temsili gösterimleri kimyanın üçlü doğası (makroskopik, mikroskobik ve sembolik) açısından analiz ederek etkileşimlerin ve gösterimlerin öğretime katkısını belirlemektir. Bu amaçla bu araştırmanın alt problemleri;

9. sınıf etkileşimli kitaptaki etkileşimler,

1. hangi ikonlarla sağlanmaktadır?
2. öğretim sürecinin hangi aşamasında kullanılmaktadır?
3. öğrencinin hangi öğretim faaliyetini gerçekleştirmesini sağlamaktadır?
4. etkileşimlerde kullanılan görsellerde kimyanın mikroskobik (tanecikli), makroskobik ve sembolik gösterimlerinden hangisi tercih edilmektedir?

Analiz sonuçları kimya öğretiminde etkileşimli kitapların kullanımının yaygınlaşmasına yönelik farkındalık oluşturmak için literatüre önemli katkılar sağlamaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analiz tekniği kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman analizi yazılı belgeleri analiz etme için kullanılan bir nitel araştırma yöntemidir. Yazılı belgeler harici ajandalar, kitap ve broşürler, dergiler, anket verileri, çeşitli kamu kayıtları ve elektronik materyalleri incelemek değerlendirmek için de kullanılan bir yöntemdir (Labuschagne, 2003). Bu araştırmada doküman olarak elektronik etkileşimli kitaplar incelenmiştir. Doküman analizi sonuçları betimsel olarak verilmiştir.

Dokümanlar, yapılan çalışmayı doğrulamak, desteklemek veya tamamlamak için etkili bir yol sağlayabilir. Bunun dışında zaman kullanımı açısından verimli bir yöntem olması, örneklem büyüklüğü, kullanılabilirlik, düşük maliyet, tekrar kullanım, bireysellik ve özgünlük, kesinlik, geniş kapsam ve zaman, tepkiselliğin olmaması, kolay ulaşılamayacak verilere ulaşma, konunun ve verinin niteliği diğer avantajlarıdır. Avantajlarının yanı sıra sınırlılıkları ve zorlukları da bulunmaktadır; yetersiz ayrıntı, eksiklik, düşük geri alınabilirlik, tarafsızlık/yanlılık, sınırlılık, seçilmişlik, ulaşılabilirlik, standart bir formatın olmayışı, kodlama zorluğu bu sınırlılıklardır (Bailey, 1982'den aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2016).

### İncelenen Etkileşimli Kitap

MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün etkileşimli ders kitaplarının bulunduğu Web sitesinde kimya dersleri için Anadolu ve fen lisesi olmak üzere her kademeye ait (9-12. sınıf) toplamda 8 adet etkileşimli ders kitabı bulunmaktadır (MEB, 2021).

Bu çalışmada MEB'in 9. sınıf Anadolu lisesi kimya etkileşimli ders kitabı incelenmiştir. Kitapta yer alan etkileşim sayısının, diğer kademe ve fen lisesi etkileşimli ders kitaplarına kıyasla daha fazla olmasından dolayı bu çalışmada 9. sınıf Anadolu lisesi ders kitabı tercih edilmiştir. İncelenen 9. sınıf Anadolu lisesi etkileşimli ders kitabında toplam 5 ünite yer almaktadır. Bu üniteler;

1. Kimya Bilimi
2. Atom ve Periyodik Sistem
3. Kimyasal Türler Arası Etkileşimler
4. Maddenin Hâlleri
5. Doğa ve Kimya

1. ünite toplamda 4 bölümden, 2. ünite 3 bölümden, 3. ünite 5 bölümden, 4. ünite 5 bölümden ve 5. ünite 2 bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmada 5 üniteye yer alan 19 bölüm incelemeye dâhil edilmiştir.



Şekil 1. Çözümlü Soru İkonu

Kullanım kolaylığı sağlaması açısından kitapta her ünitenin başında ikonların görsellerini ve adlarını tanıtan bir liste bulunmaktadır (Ek 1). Bu listeye göre Şekil 1’de yer alan ikonun ismi “çözümlü soru”dur. Bu ikon etkileşim kitapta verilen sorunun ayrıntılı çözümüne kullanıcının kolaylıkla ulaşımını sağlamaktadır. Kitaplarda toplam 30 çeşit ikonun tanıtımı yapılmaktadır. Buna ek olarak ikonlar tablosunda yer almayan ancak kitaplarda, öğrenci ile etkileşime fırsat sağlayan hareketli resimlerde bulunmaktadır. Hareketli resimler, ses içermeyen videonun izleyicinin yeniden oynatmasına gerek olmadan defalarca tekrarlanması olan birkaç saniyelik animasyonlardır. Hareketli resimler ile özellikle iki boyutlu durağan bir resimde görülemeyecek tanecik hareketlerini animasyon özelliği sayesinde görebilmeye imkân tanınmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada etkileşimli kitapların incelenmesi için araştırmacılar tarafından hazırlanan rubrik kullanılmıştır. Rubriğin hazırlanması sırasında kitaplardaki etkileşimin öğretime katkısı ve içeriğin zenginliğini ortaya çıkaracak sorulara öncelik verilmiştir (Bozkurt, 2016). Bu amaçla, öncelikle literatürdeki kitap inceleme çalışmalarında kullanılan rubrikler incelenmiş, rubrik için taslak sorular hazırlanmış ve son olarak kitap inceleme ile ilgili çalışması bulunan bir uzmandan rubrik sorularının kapsamı hakkında görüşler alınmıştır. Görüşler doğrultusunda rubriğin son hâli oluşturulmuştur.

Rubrik, 5 sorudan oluşmaktadır. İlk iki soru ile ikonların sayısı, çeşidi ve ünitelerdeki dağılımı belirlenmiştir. 3-4. sorularda ise etkileşimlerin kullanılabilmesi öğretim süreci aşaması ve öğrencinin hangi öğretim faaliyetini gerçekleştirmesine imkân sağladığı belirlenmiştir. Son soruda ise etkileşimde kullanılan temsili gösterimler makroskobik, sembolik ve mikroskobik (tanecikli) seviyeyi temsil etmesi açısından analiz edilmiştir.

## Verilerin Analizi

Bu araştırmada etkileşimli kitaplar içerik analizine tabii tutulmuştur. İçerik analizi, “belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenen bir teknik” (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2021, s. 259) olarak tanımlanabilir. İçerik analizinde araştırmacılar tarafından geliştirilen rubrik kullanılmıştır. Araştırmacılar rubrik kullanarak elde ettikleri verileri Excel dosyasına kaydetmiştir. Analizlere ait Excel dosyasından bir kesit Şekil 2’de verilmektedir.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I
	Ünite	Bölüm	Dersin Aşaması	ikon adları	hangi amaçla?	öğrenciden ne istiyor?	Gösterim Tipi	sayfa numarası ve görsel numarası	AÇIKLAMA
1									
2	1	1	açıklama	eşleştirme	süreç değerlendirme	soru çözme	makroskobik	24	
3	1	1	değerlendirme	ölçme testi	sonuç değerlendirme	soru çözme	makroskobik	26	
4	1	1	değerlendirme	eşleştirme	sonuç değerlendirme	soru çözme	makroskobik	26	
5	1	2	giriş	hareketli resim	konuyu modelleme	imaj oluşturma	makroskobik	28(1.2.3)	
6	1	2	açıklama	hareketli resim	konuyu modelleme	imaj oluşturma	makroskobik	29(1.2.4)	
7	1	2	açıklama	hareketli resim	konuyu modelleme	imaj oluşturma	makroskobik	29(1.2.5)	
8	1	2	açıklama	hareketli resim	konuyu modelleme	imaj oluşturma	makroskobik	29(1.2.6)	kömür görseli
9	1	2	açıklama	hareketli resim	konuyu modelleme	imaj oluşturma	makroskobik	29(1.2.7)	
10	1	2	değerlendirme	ölçme testi	sonuç değerlendirme	soru çözme	makroskobik	32	
11	1	3	giriş	eşleştirme	ön bilgi kontrolü	soru çözme	sembolik	34	
12	1	3	açıklama	bulmaca	süreç değerlendirme	soru çözme	sembolik	35	
13	1	3	açıklama	eşleştirme	süreç değerlendirme	soru çözme	sembolik	35	
14	1	3	değerlendirme	ölçme testi	sonuç değerlendirme	soru çözme	mikroskobik-sembolik	36	
15	1	3	değerlendirme	eşleştirme	sonuç değerlendirme	soru çözme	sembolik	36	
16	1	4	giriş	eşleştirme	süreç değerlendirme	yorum yapma	makroskobik	40	
17	1	4	açıklama	bilgi küpü	süreç değerlendirme	soru çözme	makroskobik	42	
18	1	4	açıklama	boşluk doldurma	süreç değerlendirme	soru çözme	makroskobik	47	
19	1	4	değerlendirme	ölçme testi	sonuç değerlendirme	soru çözme	makroskobik-sembolik	48	
20	1	4	değerlendirme	boşluk doldurma	sonuç değerlendirme	soru çözme	makroskobik	49	
21	1	4	değerlendirme	ölçme testi	sonuç değerlendirme	soru çözme	makroskobik-sembolik	49	
22	1	4	değerlendirme	boşluk doldurma	sonuç değerlendirme	soru çözme	makroskobik	53	

Şekil 2. Analiz Dosyasından Bir Kesit

Analiz süreci sürekli karşılaştırmalı analizler ile araştırmacılar tarafından çevrimiçi oturumlar halinde yapılmıştır. İlk iki oturumda bütün araştırmacılar katılarak etkileşimli kitabın üç ünitesi incelenmiştir. Diğer iki ünite iki farklı araştırmacı tarafından bireysel olarak analiz edilmiş ve tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiştir. Tutarlık incelemesi sonucu öğretim süreci aşaması kriterinde %91,6 oranında; öğrenciden ne istiyor kriterinde %100; gösterim tipi kriterinde ise %96,7 kodlayıcılar arası uyum hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda uyumsuzlukların olduğu noktalarda bütün araştırmacılar ile ortak bir düşünceye varılarak analizler tamamlanmıştır. Rubrikten elde edilen veriler IBM SPSS Statistic Version 26 ve Excel programları ile analiz edilmiştir.

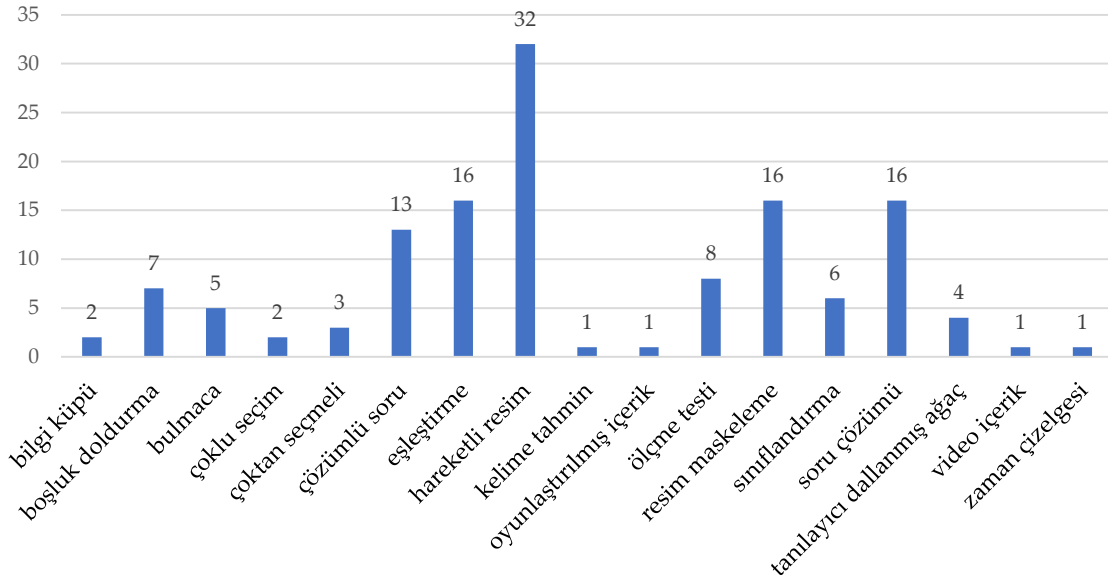
## Bulgular

Bu araştırmanın bulguları (1) ikon sayısı ve çeşidi, (2) ikonların ünitelere dağılımları, (3) etkileşimlerin öğrenciden beklentisi, (4) etkileşimlerde kimyanın üçlü doğasının gösterimi, (5) öğretim faaliyeti ile kimyanın üçlü doğasının gösterim ilişkisi ve (6) öğretim sürecinin aşamalarında kullanılan kimyanın üçlü doğasının gösterim tercihleri olmak üzere altı başlık altında verilmiştir.

## İkon Sayı ve Çeşidi

MEB’in Web sayfasında yer alan etkileşimli kitaplardaki ikonlar 30 çeşittir ve bu ikonlar kitapların ilk sayfalarında tablo hâlinde verilmektedir. Tüm kitaplarda aynı ikonlar kullanılmaktadır.

Bu araştırmada incelenen kitabın ilk sayfalarında da aynı tablo bulunmasına rağmen kitapta sadece 17 çeşit ikon kullanılmaktadır. Bu ikonların adları ve kullanım sıklıkları (frekans) Şekil 3'te verilmektedir.



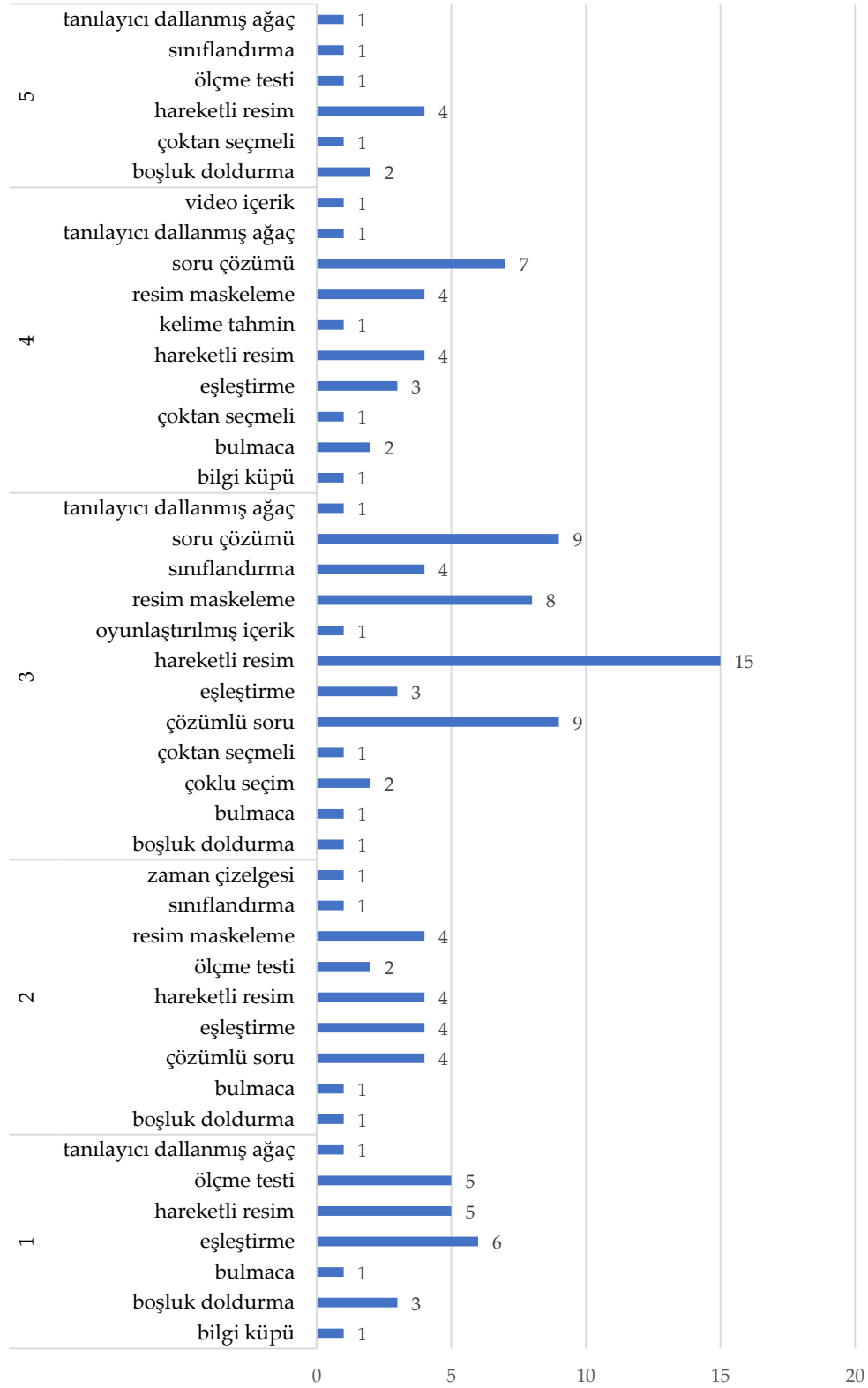
Şekil 3. Etkileşimli Kitaptaki İkon Çeşitleri ve Kullanım Sıklıkları

Şekil 3'e göre 17 çeşit ikon toplamda 134 defa kullanılmaktadır. Bu ikonlardan hareketli resim 32 adet ile en fazla (%24) kullanılan etkileşim çeşididir. Bu ikon bazı kavram, olay veya olguları kullanıcıda imaj oluşturması adına etkileşim sağlamaktadır. Bunu takiben eşleştirme (N = 16; %12), resim maskeleyme (N = 16; %12) ve soru çözümü (N = 16; %12) gelmektedir. Kelime tahmin (N = 1), oyunlaştırılmış içerik (N = 1), video içerik (N = 1) ve zaman çizelgesi (N = 1) en az kullanılan ikon çeşididir.

### İkonların Üniteye Dağılımı

Ünitelerde kullanılan ikon türü ve sıklığı belirlenerek Şekil 4'te verilmiştir. Şekil 4'e göre her üniteye kullanılan ikon sayısı birbirinden farklıdır. İkonların ünite dağılımı sonuçlarına bakıldığında en fazla etkileşim sağlayan ikonun 55 adet (%42) ile 3. ünite olan "Kimyasal Türler Arası Etkileşimler" ünitesinde, en az etkileşimin ise 10 adet (%8) ikon ile 5. ünite olan "Doğa ve Kimya" ünitesinde olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde 3. üniteye diğer ünitelere göre daha fazla çeşitte ikon kullanılmaktadır. En az çeşide sahip ünite ise yine 5. üniteye aittir.



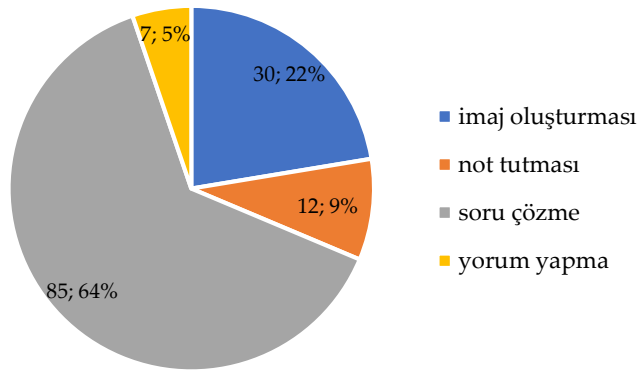


Şekil 4. Ünitelerdeki İkon Kullanım Sıklığı

### Etkileşimlerin Öğrenciden Beklentisi

Etkileşimlerin öğretime katkısını belirlemek amacıyla öğrencinin ne tür faaliyetlerde bulunmasına imkân sağladığı tespit edilmiştir. Analiz sonucuna göre, kitapta verilen etkileşimler

öğrencilerin 4 farklı öğretim faaliyeti gerçekleştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bunlar; imaj oluşturma, not tutma, soru çözme ve yorum yapma faaliyetleridir (Şekil 5).

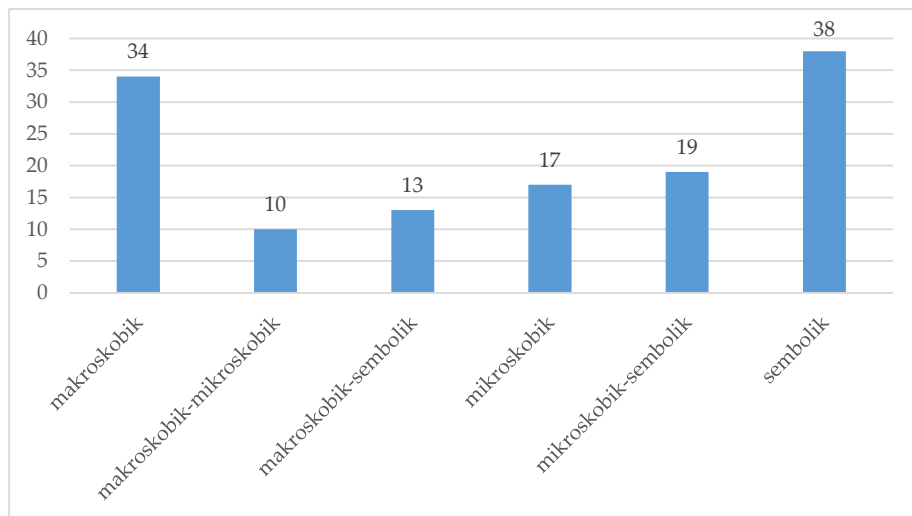


Şekil 5. Etkileşimlerin Öğrenciden Beklentisinin Dağılımı

Şekil 5'e göre, etkileşimli elektronik kitaptaki etkileşimler en çok (85 adet; %64) öğrencinin soru çözmesine, en az ise (7 adet; %5) öğrencinin yorum yapmasına imkân sağlamaktadır. Soru çözmeye imkân sağlayan etkileşim sayısı geri kalan etkileşimlerden fark edilir düzeyde fazladır.

#### Etkileşimlerde Kimyanın Üçlü Doğasının Gösterimi

Kimya ders kitaplarında kimyanın makroskobik, tanecikli ve sembolik doğasının uygun temsili gösterimleri yanlış kavramaların önlenmesi ve kimyanın anlamlı öğrenilmesi için önemlidir. Bu sebeple, etkileşimlerdeki görseller (resim, animasyon, simülasyon, çizim vb.) kimyanın üçlü doğasının tercih edilen gösterimi açısından analiz edilmiştir. Analiz edilen etkileşimlerden 3 tanesi (akış şeması, sözel ifadeler) kimyanın üçlü doğasına hitap etmediği için analize dâhil edilmemiştir. Etkileşimli kitapta kimyanın üçlü doğası ile ilişkili gösterimlerin 6 farklı çeşitte kullanıldığı belirlenmiştir (Şekil 6). Kitapta tek bir çeşit doğayı (makroskobik, mikroskobik veya sembolik) temsil eden gösterimler olduğu gibi 2 farklı doğanın birlikte, örneğin makroskobik ve sembolik gösterimlerin birlikte kullanıldığı gibi, tercih edildiği gösterimlerde mevcuttur.



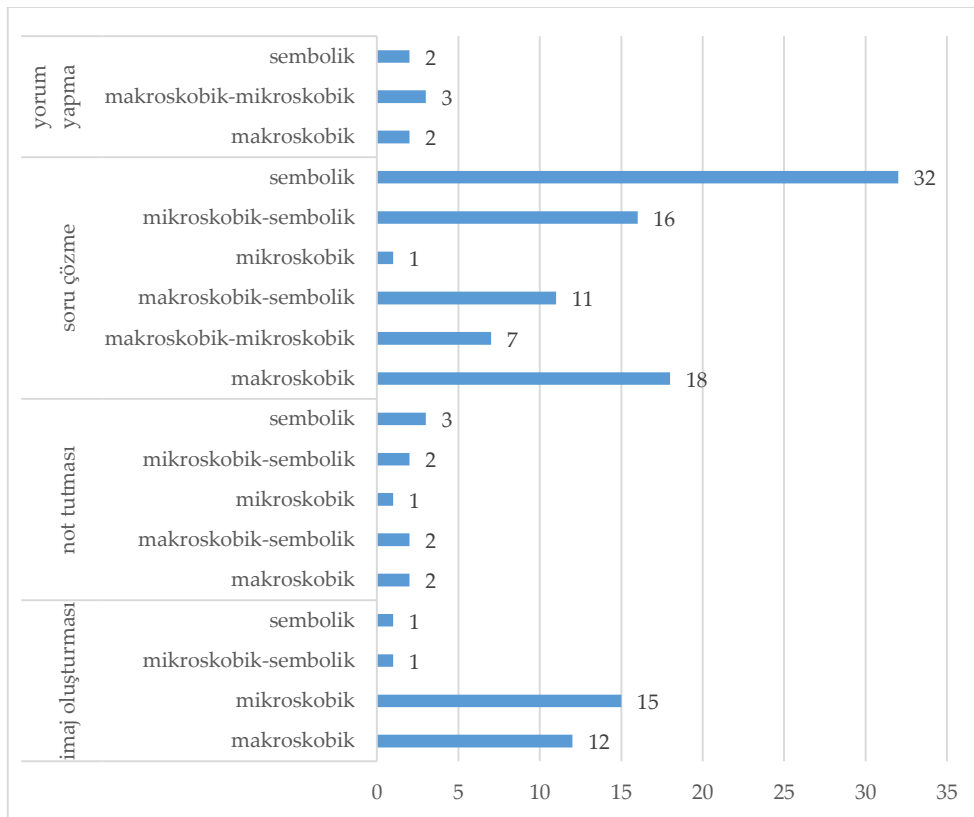
Şekil 6. Etkileşimlerde Kimyanın Üçlü Doğasının Gösterimi

Şekil 6'ya göre bazı görsellerin sadece mikroskobik, makroskobik ya da sembolik doğayı temsil ettiği görülürken; bazı görsellerde ise mikroskobik-makroskobik, mikroskobik-sembolik veya makroskobik-sembolik doğanın bir arada kullanıldığı belirlenmiştir. Etkileşimlerdeki gösterimler en çok (38 adet; %29) sembolik doğaya, en az ise (10 adet; %8) makroskobik-mikroskobik doğaya hitap etmektedir. Toplam 131 etkileşimin 89 (%68) tanesi kimyanın tek bir boyutunu temsil ediyor iken 42 (%32) tanesi kimyanın iki boyutunu birlikte temsil etmektedir.

### Öğretim Faaliyeti ile Kimyanın Üçlü Doğasının Gösterim İlişkisi

Analiz edilen kitapta etkileşimler, öğrencilerin yorum yapması, not tutması, imaj oluşturmaları ve soru çözmesi faaliyetlerine imkân sağlamaktadır (Şekil 5). Bu faaliyetlerde kullanılan görsellerin kimyanın hangi doğasına vurgu yapmış olduğu incelenerek sonuçlar Şekil 7'de verilmiştir.

Analiz sonucunda göre, öğrencinin soru çözmesine imkân sağlayan etkileşimlerde en çok (32 adet) sembolik doğaya, en az (1 adet) ise mikroskobik doğaya yer verilmektedir. Öğrencinin yorum yapmasına imkân sağlayan etkileşimlerde en çok (3 adet) makroskobik ve mikroskobik doğa birlikte temsil edilmektedir. Öğrencinin imaj oluşturmalarına imkân sağlayan faaliyetlerde ise mikroskobik gösterimler daha çok (15 adet) tercih edilmektedir.

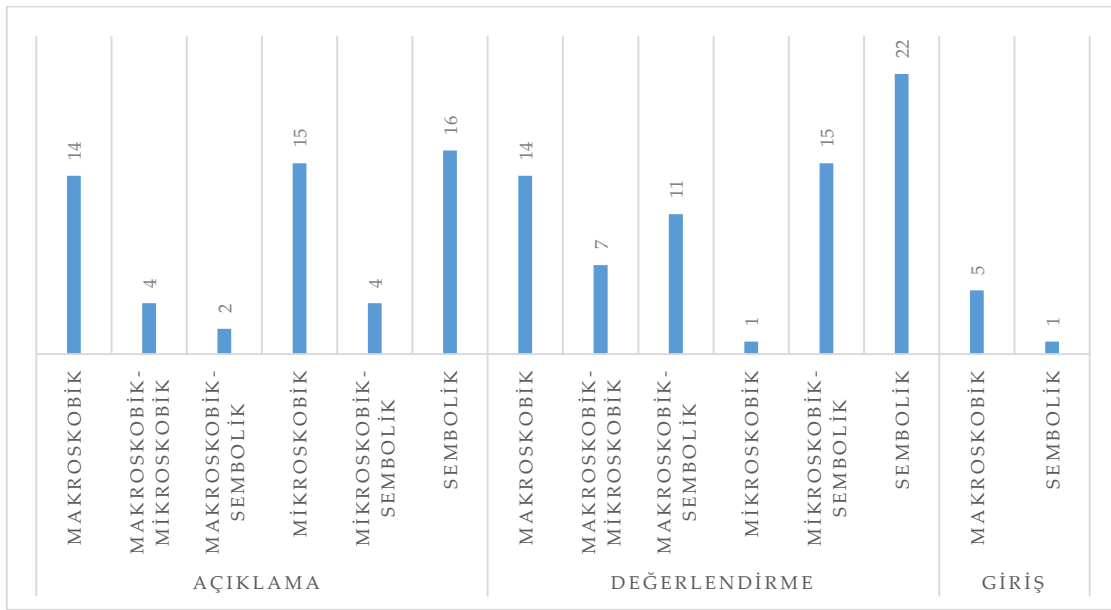


Şekil 7. Öğretim Faaliyetlerinde Tercih Edilen Gösterim Çeşitlerinin Sıklığı

## Öğretim Sürecinin Aşamalarında Kullanılan Gösterim Tercihleri

Kitaptaki etkileşimlerin, öğretim sürecinin hangi aşamalarında kullanılabileceği belirlendi. Grafik ve akış şeması olan 3 adet konu görseli analize dâhil edilmedi. Öğretim sürecinin farklı aşamalarında kullanılabilecek bu etkileşimlerdeki görseller kimyanın üçlü doğası açısından analiz edildi (Şekil 8). Böylelikle öğretim sürecinin hangi aşamasında kimyanın hangi boyutuna vurgu yapıldığı belirlendi. Analiz sonucuna göre öğretim sürecinin giriş aşamasında 6 adet (%5), açıklama (konunun öğretimi) aşamasında 55 adet (%42) ve değerlendirilmesi aşamasında 70 adet (%53) etkileşim kullanılmaktadır.

Şekil 8'e göre öğretim sürecinin giriş aşamasında en az (1 adet) sembolik doğayı, en çok (5 adet) makroskobik doğayı, açıklama aşamasında en çok sembolik (16 adet) ve mikroskobik doğayı (15 adet), en az (2 adet) makroskobik-sembolik doğayı birlikte temsil eden gösterimlere yer verilmektedir. Değerlendirme aşamasında ise, en çok (22 adet) sembolik doğayı, en az (1 adet) mikroskobik doğayı temsil eden gösterimlere yer verilmektedir.



Şekil 8. Öğretim Süreci Aşamalarında Kullanılan Gösterim Türü Sıklığı

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, MEB Talim Terbiye Kurulunun önerdiği etkileşimli e-kitapları içerdiği etkileşimlerin öğretime katkısının öğrenciyi dâhil ettiği öğretim faaliyeti çeşidi ve etkileşimlerde kullanılan görselleri kimyanın üç boyutlu doğası bağlamında değerlendirmektir. Bu amaçla bu çalışmada, 9. sınıf etkileşimli kitaptaki etkileşimlerin türü ve ünitelere dağılımı, etkileşimlerin öğretim sürecinin hangi aşamasında kullanıldığı, etkileşimin öğrenciden ne istediği ve etkileşimlerde tercih edilen kimyanın üç boyutlu doğasının gösterimi incelenerek etkileşimli kitapların kullanımının kimya öğretimine katkılarını belirlemek hedeflendi.

Kitaptaki etkileşime imkân veren ikonlar sayısı ve çeşidine göre incelendiğinde; etkileşimli kitaplarda kullanılabilen 30 adet ikondan sadece 17 çeşidinin incelenen etkileşimli kitapta kullanıldığı, bu 17 çeşit ikon ile de kitapta toplam 134 adet etkileşime fırsat verildiği belirlendi. 32 adet hareketli resim, kullanılan en fazla etkileşim türüdür. Örneğin “Maddenin Hâlleri” ünitesinde buharlaşma olayını temsili olarak göstermek için hareketli resim kullanılmaktadır. Bu temsili görselde sıvı fazın yüzeyinden tanecikler ayrılarak uzaklaşmaktadır. Bir başka hareketli resme “Kimyasal Türler Arası Etkileşimler” ünitesinden örnek verilebilir. Bu temsili gösterimde metalik bağ mikroskobik boyutta temsil edilmeye çalışılmaktadır. Hareketli resimde kübik sistemde yer alan hareketsiz tanecikler arasında hareket eden elektronlar (mavi renkli tanecikler ile temsil edilmekte) bulunmaktadır. Bu etkileşim türünün fazla kullanılmasının sebebinin öğrencilerin doğada gerçekleşen olayları tanecik düzeyinde zihninde canlandırmalarını kolaylaştırmak olduğu düşünülmektedir. Maddenin tanecikli doğası ile ilişkili olarak açıklanabilen “Kimyasal Türler Arası Etkileşimler” ünitesinde de en çok tercih edilen etkileşimin hareketli resim olması bu iddiamızı destekler niteliktedir. Kitapta en az kullanılan etkileşim türleri ise kelime tahmin, oyunlaştırılmış içerik, video içerik ve zaman çizelgesidir. Ancak, Notari, Hielscher ve King (2016) dijital oyunların hazırlanmasının zor olduğunu dile getirmiştir. Etkileşimli kitaplarda eğitsel içerikli oyunların az olmasının nedeni bu oyunları hazırlamanın zorluğu olabilir.

Etkileşimli e-kitapta en fazla etkileşim “Kimyasal Türler Arası Etkileşimler” ünitesinde kullanılmaktadır. Bunun sebebinin bu üniteye diğer ünitelere kıyasla soyut ve tanecikli yapıyla açıklanabilen kavramların çok daha fazla olması olabilir. 9. sınıfın son ünitesi olan “Doğa ve Kimya” 10 adet etkileşim kullanılarak üniteler arasında en az etkileşime sahip ünite olarak görülmektedir. Diğer konulara göre daha fazla sözel ifadenin yer almasından kaynaklı bu üniteye etkileşimin, özellikle oyunlaştırılmış etkileşimler ile sağlanması öğrencileri öğretim sürecinde daha aktif tutacaktır.

Kullanılan etkileşimler öğrencilerin soru çözme, imaj oluşturma, not tutma, yorum yapma faaliyetlerini gerçekleştirmelerine imkân sağlamaktadır. Bu faaliyetler sırasında öğrencilerin genellikle yazma etkinlikleri gerçekleştirmelerinin beklendiği görülmektedir. Yazma etkinlikleri anlamlı öğrenmeyi desteklemekte ve öğrenmede kalıcılığı arttırmaktadır (Köksal, 2019). Öğrencilerin yorum yapması veya imaj oluşturma gibi faaliyetleri katılmaları öğrenme ortamını da öğrenci merkezli hâle getirmektedir. Ancak, soru çözmeye imkân sağlayan etkileşimlerin en fazla, yorum yapmaya imkân sağlayan etkileşimlerin ise en az kullanılması ders kitaplarının sınav odaklı planlandığını göstermektedir. Yapılan bazı çalışmalar da kimya öğretmenlerinin öğretim sürecinde öğrenci merkezli yaklaşımlar yerine öğretmen merkezli yaklaşımları tercih etmelerinin sebebini öğrenci ve velilerin sınav odaklı çalışmalar talep etmeleri olarak belirtmektedir (K.Çoban, Yalçın-Çelik ve Kılıç, 2021). Sınav odaklı eğitim öğretim faaliyetleri sınav odaklı ders kitaplarına neden olmaktadır. Benzer şekilde Yalçın-

Çelik, Yıldız, Karadeniz, Güzeldal ve Çilli'nin (2021) mobil uygulamaları eğitsel hedefler açısından analiz ettiği çalışmada yurtiçi kaynaklı mobil uygulamaların çoğunlukla öğrencilerin soru çözümüne fırsat veren sınava yönelik uygulamalar olduğunu belirtilmektedir. Bu iki araştırma öğretim faaliyetlerine ve kullanılan araç-gereçlere (kitaplara, mobil uygulamalara) sınav sisteminin etkisini ortaya koymaktadır.

Etkileşimli kitaptaki görseller, öğrencilerin bilimsel olarak doğru zihinsel modeller oluşturmalarına katkısını belirlemek için kimyanın üç boyutlu doğası açısından analiz edildiğinde mikroskobik boyuttaki gösterimlerin en az tercih edildiği (mikroskobik gösterimler 46 adet, makroskobik gösterimler 57 adet ve sembolik gösterimler 70 adet) belirlendi. Etkileşimli e-kitaplarda mikroskobik boyut yerine sembolik boyutun tercih edilmesi de sınav odaklı eğitimlerden kaynaklanıyor olabilir.

Ayrıca, çalışmada öğretim sürecinin farklı aşamalarında kullanılan görseller kimyanın üç boyutlu doğası açısından analiz edildi. Öğretim sürecinin aşamaları dikkate alındığında giriş kısmı için kullanılan etkileşimlerin sayısı 6 adet (5 adet makroskobik ve 1 adet sembolik boyut) olup bu sayı diğer aşamalarla kıyaslanınca arttırılmasının gerekliliği, değerlendirme aşamasında da mikroskobik doğaya hitap eden etkileşimin 1 adet ile yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, öğretim sürecinin giriş aşamasında makroskobik doğayı temsil eden gösterimlerden, açıklama aşamasında sembolik ve mikroskobik doğayı temsil eden gösterimlerden ve değerlendirme aşamasında sembolik doğayı temsil eden gösterimlerden yararlanılmaktadır. Değerlendirme aşamasında sembolik doğayı temsil eden gösterim daha çok olması (48 adet; %37) sınav odaklı çalışmalardan kaynaklanıyor olabilir. Öğretim sürecinin giriş aşaması öğrenciyi derse hazırlamak, konuya ilgisini çekmek ve güdülemek için önemli bir aşamadır. Bu nedenle ilgi çekici ve mikroskobik doğayı temsil eden gösterimlere yer verilmesi uygun olabilir.

Kimya dersi çoğunlukta soyut kavramların olduğu, mikroskobik düzeyde birçok modele sahip bir derstir (Sirhan, 2007). Bu nedenle öğrencilerin soyut kavramları modelleyebilmeleri için mikroskobik doğayı temsil eden gösterimlerin tercih edilmesi gerekmektedir (Wu, 2003). Diğer ders kitaplarına (basılı ve elektronik) kıyasla etkileşimli e-kitaplar, zenginleştirilmiş çoklu ortam nesnelerinin (video, animasyon, simülasyon vb.) kitaba entegre edilmesine imkân sağladığı için mikroskobik doğada gerçekleşen olayları temsil açısından öğrencilere önemli öğrenme fırsatları sağlayabilir. Bu durumun ders kitabı yazarlarınca dikkate alınması öğrencilerin etkileşimli kitaplardan daha fazla yararlanmasını destekleyebilir. İlaveten, öğrencilerin kimya ile tanıştığı ve öğretmenlerce dersin sevdirmeye çalışıldığı 9. sınıfta oyunlaştırılmış içeriklere daha çok ihtiyaç vardır. Bu etkileşimlerin kitapta arttırılması öğrencilerin yararına olacaktır.

### Kaynaklar

- Altun, M., Arslan, Ç. & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 131-147.
- Ardac, D. & Akaygun, S. (2004). Effectiveness of multimedia-based instruction that emphasizes molecular representations on students' understanding of chemical change. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 317-337.
- Azmi, N. G. & Moradny, M. M. (2010). The effect of the interaction between the different styles of the pillars of constructivist learning within an electronic book in the achievement and the learning efficiency among graduate students in faculty of education. *Educational and Social Studies*, 16(3), 251-321.
- Biñas, M., Štancel, P., Novak, M. & Michalko, M. (2012, Kasım). Interactive eBook as a supporting tool for education process. *IEEE 10th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA)* (s. 39-44). Stara, Slovakia.
- Bozkurt, A. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmeye yönelik etkileşimli e-kitap değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Bozkurt, A. & Bozkaya, M. (2013, Ocak). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim Konferansı 13-XV* (s. 375-381). Antalya, Türkiye. <https://ab.org.tr/ab13/kitap/eski/125.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. b.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, M. & Gilbert, J. K. (2009). Towards a better utilization of diagrams in research into the use of representative levels in chemical education. Multiple representation in chemical education. *Models and Modelling in Science Education*, 45(4), 55-73.
- Chittleborough, G. D. & Treagust, D. F. (2007). The modeling ability of non-major chemistry students and their understanding of the sub-microscopic level. *Chemistry Education Research and Practice*, 8(4), 274-292.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı. *XII. Akademik Bilişim Konferansı* (s. 238). Muğla, Türkiye.
- Ebied, M. M. A. & Rahman, S. A. A. (2015). The effect of interactive e-book on students' achievement at Najran University in computer in education course. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 71-82.
- Halis, İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Hasan, M. F., Suyatna, A. & Suana, W. (2018). Development of interactive e-book on energy resources to enhance student's critical thinking ability. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 3(2), 109-121.
- Huang, Y. M. & Liang, T. H. (2015). A technique for tracking the reading rate to identify the e-book reading behaviors and comprehension outcomes of elementary school students. *British Journal of Educational Technology*, 46(4), 864-876.
- Hwang, G. J. & Lai, C. L. (2017). Facilitating and bridging out-of-class and in-class learning: An interactive e-book-based flipped learning approach for math courses. *Journal of Educational Technology & Society*, 20(1), 184-197.
- Johnstone, A. H. (1982). Macro- and micro-chemistry. *School Science Review*, 64, 377-379.
- Johnstone, A. H. (1991). Why is science difficult to learn? Things are seldom like they seem. *Journal of Computer Assisted Learning*, 7, 75-83.
- K.Çoban, Ö., Yalçın-Çelik, A. & Kılıç, Z. (2021). Kimya öğretmenlerinin öğretim stratejileri ve bu stratejilere etki eden faktörler. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 345-361.
- Köksal, A. P. (2019). Öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin beşinci sınıf öğrencilerinin elektrik konusundaki akademik başarılarına, kalıcılığa ve fen bilimleri dersine karşı tutumlarına etkisi. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> sayfasından erişilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental. *The Qualitative Report*, 8(1), 100-103.
- Mahaffy, P. (2006). Moving chemistry education into 3D: A tetrahedral metaphor for understanding chemistry. Union carbide award for chemical education. *Journal of Chemical Education*, 83(1), 49-55.
- MEB. (2021). Etkileşimli Kitaplar. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/etkilesimli-kitap/kimya?s=6&d=44&u=0&k=0> sayfasından erişilmiştir.
- Nakhleh, M. B. (1992). Why some students don't learn chemistry: Chemical misconceptions. *Journal of Chemical Education*, 69(3), 191-196.
- Nakhleh, M. B. & Mitchell, R. C. (1993). Concept learning versus problem solving: there is a difference. *Journal of Chemical Education*, 70(3), 190-192.
- Notari, M. P., Hielscher, M. & King, M. (2016). Educational apps ontology. (Ed. D. Churchill, J. Lu, T. Chiu & B. Fox) *Mobile learning design* içinde (s. 83-96). Singapore: Springer.



- Önder, I. (2010). *Elektronik kitap olgusu ve Türkiye’de durum*. (Doktora tezi). [https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/30038/Isik\\_onder\\_elektronik%20kitap%20olgusu%20ve%20turkiyede%20durum.pdf?sequence=1](https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/30038/Isik_onder_elektronik%20kitap%20olgusu%20ve%20turkiyede%20durum.pdf?sequence=1) sayfasından erişilmiştir.
- Sirhan, G. (2007). Learning difficulties in chemistry: An overview. *Journal of Turkish Science Education*, 4(2), 2-20.
- Talanquer, V. (2011). Macro, submicro, and symbolic: The many faces of the chemistry “triplet”. *International Journal of Science Education*, 33(2), 179-195. doi: [10.1080/09500690903386435](https://doi.org/10.1080/09500690903386435)
- Tania, L. & Fadiawati, N. (2015). Development of interactive e-book based on chemical representation refer to curriculum 2013. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 4(2), 164-169.
- TEDMEM. (2021). *Türkiye’nin telafi eğitimi yol haritası* (TEDMEM Analiz Dizisi 9). Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Wu, H. K. (2003). Linking the microscopic view of chemistry to real-life experiences: Intertextuality in a high-school science classroom. *Science Education*, 87(6), 868-891.
- Yalçın-Çelik, A., Yıldız, H., Karadeniz, F. T., Güzeldal, İ. & Çilli, M. (2021). Kimya ile ilgili mobil uygulamaların eğitsel hedefler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 10(3), 1240-1260. doi: [10.30703/cije.837270](https://doi.org/10.30703/cije.837270)
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

### Extended Summary

Textbooks are one of the materials that teachers and students frequently use during educational activities. Advances in science and technology cause many changes in our lives. With the technological developments, the printed books used in the education and training environment have turned into interactive e-books, first as e-books in the electronic environment and then as interactive e-books by providing interaction between the user and the device in digital environments with Web 2.0 technology. Interactive e-books can provide academic benefits to students, especially in courses involving abstract concepts such as chemistry. The aim of this study is to determine the contribution of the interactive e-books recommended by the Ministry of Education Board of Education and Discipline to teaching by analyzing (i) student-centered teaching activities and (ii) the preferences for addressing the triple nature of chemistry. In this study, document analysis technique, which is one of the qualitative research methods, was used. In this study, the 9th grade Anatolian High School chemistry interactive textbook of MEB was examined. A rubric prepared by the researchers was used to examine the books. At this stage, the interactive book was analyzed by document analysis using rubrics. The analysis process was done in sessions by the researchers with continuous comparative analyses.

According to the results of the research, in the book, only 17 types of icons are used 134 times. Among these icons, the animated picture icon is the most used icon type with 32 (24%). Word prediction, gamified content, video content, and timeline are the least used icon types. When the types and frequency of use of the icons in the units were examined, it was determined that the icons that provided the most interaction were in the 3rd unit with 55 (42%), and the least interaction was in the 5th unit. It was determined that the interactions given in the book allowed the students to perform four different teaching activities. These; (i) image making, (ii) note-taking, (iii) question solving and (iv) commenting. It was observed that the representations in the interactions mostly (38; 29%) appeal to the symbolic nature and the least (10; 8%) to the macroscopic-microscopic nature. While 89 (68%) of the 131 interactions represent a single dimension of chemistry, 42 (32%) of them represent two dimensions of chemistry together. In addition, when the visuals used in teaching activities emphasize the nature of chemistry, it is seen that the most (32; 24%) symbolic nature and the least (1) microscopic nature are included in the interactions that allow the student to solve questions. In the interactions that allow the student to comment, mostly (3 pieces) macroscopic and particulate nature and symbolic. On the other hand, it was determined that the representations standing for the particulate dimension were preferred more (15; 11% pieces) in the activities that allow creating an image.

The limited number of icons used in the book limits the contribution of the interactive book to teaching. It is thought that the reason why the motion picture interaction is frequently included in the book is to facilitate the students to visualize the events taking place in nature at the level of particles. However, there is a greater need for gamified content in the 9th grade, when students are introduced to chemistry and teachers are trying to make the lesson popular. The reason for the scarcity of educational games in interactive books may be the difficulty of preparing these games (Notari, Hielscher, & King, 2016). In the book, the use of interactions that allow problem solving the most, and the least use of interactions that allow commenting show that the textbooks are planned as exam-oriented. Finally, it is a negative situation for interactive books that the representations standing for the particulate dimension are preferred the least in the interactive book (46 microscopic representations, 57 macroscopic representations, and 70 symbolic representations). Compared to other textbooks (printed and electronic), interactive e-books can provide students with important learning opportunities in terms of representing events taking place in a microscopic nature, as they allow enriched multimedia objects (e.g., video, animation, simulation) to be integrated into the book.

In addition, the visuals used at different stages of the course in the research were analyzed in terms of the three-dimensional nature of chemistry. Considering the stages of the course, the number of interactions used for the introductory part is 6, and the necessity of increasing it when compared to other stages, one interaction in the evaluation stage appeals to the microscopic nature, and it is thought

that this number is insufficient for the evaluation stage. In addition, representations of macroscopic nature in the introduction phase of the lesson, representations representing microscopic nature in the explanation phase, and representations representing symbolic nature in the evaluation phase of the lesson are used. The introductory stage of the course is an important stage in preparing the student for the lesson, attracting and motivating the subject. For this reason, it may be appropriate to include displays that represent interesting and microscopic nature.

### Ek-1. Etkileşimli E-kitaplardaki İkonlar



### Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Birinci yazar araştırma sürecinin kurgulanmasında aktif rol almış, süreci yönetmiş ve verilerin analizini gerçekleştirmiştir. İkinci, üçüncü ve dördüncü yazarlar verilerin toplanması sürecini gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar araştırma raporunun yazımını işbirliği içerisinde birlikte gerçekleştirmiştir.

### **Destek ve Teşekkür Beyanı**

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

### **Çatışma Beyanı**

Araştırmacıların araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

### **Etik Kurul Beyanı**

Bu araştırma doküman incelemesi yapılarak yürütüldüğünden etik kurul kararı gerektirmemektedir.