

Covid-19 Pandemisinde Acil Uzaktan Öğretim ve İşbirlikli Öğrenme

Gülistan TAŞ¹

¹Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, *tasgulistan@gmail.com*,

¹ORCID: 0000-0001-6296-978X

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayım/e-Printed

22.08.2022

08.12.2022

30.12.2022

ÖZ

Bu çalışmada, COVID-19 pandemisinde uygulanan Acil Uzaktan Öğrenme (Emergency Remote Teaching - ERT) ve işbirlikli çalışmalara yönelik lise öğrencilerinin görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öğrencilerin gelişim alanlarına dair kişisel-sosyal, eğitsel ve meslekî gelişim temaları ve işbirlikli çalışmaların bu temalara etkisine ulaşılmıştır; süreçte yaşanan sorunlar ve bunlara dair çözümlere ait ise sistemik, teknolojik ve ekonomik olmak üzere 3 ayrı temaya ulaşılmıştır. Covid-19 ortamında gerçekleştirilen ERT'nin, öğrencilerin gelişim alanlarının üç boyutu üzerinde de olumlu-olumsuz etkilerinin olduğu ve yapılan işbirlikli çalışmaların, gelişimin üç boyutu üzerinde genel olarak pozitif yöneysel etkilere yol açtığı görülmüştür. ERT ile sosyal açıdan, zoraki izolasyon ve kısıtlamalar ile bireycilleşme ve evcilleşme eğilimleri gösterirken; bu durum aile ile kaliteli zaman geçirme, aile içi iletişimi kuvvetlendirme gibi fırsatları beraberinde getirirse de asosyalite, arkadaş edineme ve dijital oyun bağımlılığı gibi olumsuz durumlar oluşmuştur. Uzaktan eğitim ortamlarına bağlı olarak öğrencilerde, fiziksel ve dijital göz yorgunluğu yaşanırken; derslerde devamsızlık, derslerin ilerlememesi, hayalet öğrenciler, derslerde verimsizlik, dersleri anlayamama, yetersiz iletişim-etkileşim, derse karşı isteksizlik, motivasyon düşüklüğü ve odaklanamama sorunları ortaya çıkmıştır. Bu süreçte işbirlikli çalışmalar ile öğrenciler, gelişim alanlarının alt boyutlarının -kültürel düzey hariç- hepsinde olumlu kazanımlar elde etmişlerdir. İşbirlikli çalışmalar ile dışa dönük kişilik gelişimi, sosyalleşme, arkadaş edinme, proaktif iletişim ve etkileşim gelişimi, eleştirel düşünce kazanımı, bireysel farklara saygı duyma, takım olarak hareket etme, sorumluluk alma, beyin fırtınası yapma, yeteneklerine uygun görev paylaşımı, zaman yönetimi gibi konularda olumlu etkilere yol açmıştır. Psikolojik açıdan, tekil, ikircikli ve yakın duygular, yerlerini işbirlikli çalışmalar ile zamanla olumlu duygu değişimlerine bırakmıştır. Öğrenciler, artan motivasyon ile birlikte çalışmalarda daha istekli, ilgili, öz yeterlilik inançları yüksek ve özgüvenli davranışlar sergilemişler ve meslekî olarak, yeni hedefler oluşturma, kariyer planlaması, öz değerlendirme, girişimcilik ve üretken olma noktalarında farkındalık kazanmıştır. Süreçte öğrencilerin yaşadığı sorunlar ise sistemik, ekonomik ve teknolojik olarak üç temada toplanmış ve öğrenciler sistemik, plansız ve katılımsız alınan kararlara dair çeşitli çözümler önermiştir. Ayrıca, teknoloji entegrasyonu, alt yapı, teknik destek ve donanımsal sorunların giderilerek, öğrencilerin sosyo-ekonomik açıdan ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve devlet destekli teknolojik cihaz dağıtımının gerçekleştirilmesine dair önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: covid-19, pandemi, acil uzaktan öğrenme, işbirlikli öğrenme, durum çalışması, lise öğrencisi.

Emergency Remote Teaching and Cooperative Learning in the Covid-19 Pandemic

ABSTRACT

In this study, the opinions of high school students on Emergency Remote Teaching (ERT) and cooperative studies applied in the COVID-19 pandemic were examined. According to the results of the study, the personal-social, educational and professional development themes of students' development areas and the effect of collaborative work on these themes; Regarding the problems experienced in the process and the solutions related to them, 3 different themes have been reached: systemic, technological and economic. It has been observed that ERT, carried out in the Covid-19 environment, has positive and negative effects on all three dimensions of students' development areas, and the cooperative studies generally lead to positive directional effects on three dimensions of development. While socially, with ERT, forced isolation and restrictions, individualization and domestication tendencies are observed; Although this situation brings opportunities such as spending quality time with the family and strengthening the communication within the family, negative situations such as asociality, inability to make friends and digital game addiction have occurred. While students experience physical and digital eye strain due to distance education environments; Problems such as absenteeism, failure to progress in classes, ghost students, inefficiency in lessons, inability to understand lessons, insufficient communication-interaction, reluctance towards the lesson, low motivation and inability to focus have emerged. In this process, with the collaborative work, the students achieved positive achievements in all sub-dimensions of the development areas -except for the cultural level-. With collaborative work, positive aspects such as extrovert personality development, socialization, making friends, proactive communication and interaction development, critical thinking, respect for individual differences, acting as a team, taking responsibility, brainstorming, task sharing in line with their abilities, time management caused effects. Psychologically, singular, ambivalent and close feelings have been replaced by positive emotional changes over time with collaborative work. Along with the increased motivation, the students showed more willingness, interest, high self-efficacy beliefs and self-confident behaviors in their studies, and they gained awareness in terms of creating new goals, career planning, self-evaluation, entrepreneurship and being productive. The problems experienced by the students in the process were gathered under three themes as systemic, economic and technological, and the students suggested various solutions for systemic, unplanned and unattended decisions. In addition, suggestions were made to identify the socio-economic needs of students and to distribute state-supported technological devices by eliminating technology integration, infrastructure, technical support and hardware problems.

Keywords: covid-19, pandemic, emergency remote teaching, cooperative learning, case study, high school student.

1. GİRİŞ

COVID-19 pandemi süreci, bütün dünyada olduğu gibi Türkiye’de de pek çok sahada önemli ve derin etkilere neden olmuştur. Sağlık, ekonomi, ulaşım gibi pek çok sektörde bu etkilere bağlı olarak yaşanan değişimler, eğitim sistemleri ve bu sistemin kilit faktörlerinden birisi olan öğrencileri de etkilemiştir. Maske, sosyal mesafe ve hijyen gibi kurallar gündelik hayatımıza girmeye başlamış; Dünya Sağlık Örgütü (WHO)’nün tüm dünyada pandemi ilan ettiği tarih olan 11 Mart 2020 tarihinde ise Türkiye’deki tüm okullar yüz yüze eğitimden online eğitime hızlı bir geçiş yapmıştır. 16 Mart 2020 sonrasında, Milli Eğitim Bakanlığı değişen dünya şartlarına hızlı bir şekilde ayak uydurabilmek amacıyla bir dizi hızlı kararlar alarak, bu kararları uygulamaya koymuştur. Pandeminin etkisine bağlı olarak yaşanan bu değişim, eğitimin pedagoji ve teknoloji boyutlarında hızlı ve hazırlıksız bir geçişe yol açarken; öğretmen ve öğrencilerin, çok hızlı bir şekilde uzaktan eğitim sistemine geçişleri; altyapı, teknik ve donanımsal yeterlilikler, uygulama, derslere katılımı, ders süreleri, fırsat eşitliği, içeriğin yoğunluğu gibi konuları da gündeme taşımıştır.

Uzaktan Eğitim ve Acil Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim veya uzaktan öğrenme, en yalın tanımıyla fiziksel açıdan bir okul ortamında olmadan gerçekleştirilen eğitim ve öğretimdir. Uzaktan eğitim araştırmaları, 1970’lerin başlarında “Tübingen Group” olarak adlandırılan, Nebraska-Lincoln (Nebraska), Wisconsin-Madison (Wisconsin) ve Malmö (İsveç) Üniversitelerinden bir grup araştırmacının çalışmalarıyla başlamış (Keegan, 1996) ve 1980’lerde ise elektronik ortam aracılığıyla yapılan öğretim anlamına gelen e-öğrenme (e-learning) kavramıyla anılmaya başlanmıştır. Günümüzde teknolojiden ayrı olarak, öğrenme strateji ve metotlarını içeren e-öğrenme kavramı (Aparicio vd., 2014), teknolojiye paralel olarak doğmuş olan elektronik ortam aracılığıyla yapılan öğrenme faaliyetlerinin ve uzaktan eğitim-öğretimin bir diğer adı olarak kullanılmaktadır (Moore vd., 2011). Uzaktan öğrenme ve e-öğrenme kavramları, her ne kadar nüans farklarına sahip olsa da zamanla birbirlerinin yerine sıklıkla kullanılan kavramlara dönüşmüştür. Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelere bağlı olarak internet, kişisel bilgisayar ve mobil araçların kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte, uzaktan eğitim çalışmaları çevrimiçi eğitim faaliyetlerine dönüşmüştür. Uzaktan eğitim, öğretmen ve öğrenciler arasında belirli bir mesafedeki etkileşimi sağlayarak, öğretmenlerin öğrencilere zamanında dönüt vermesidir (Tsai ve Machado, 2002). Uzaktan eğitim, öğretmenlerin öğrencilere öğrenim materyallerini basit bir şekilde göndermesi veya yayınlaması değil; öğrencilerin, öğrenme sürecine proaktif olarak katıldığı, geri bildirim sağlanan devingen ve etkileşimli bir süreçtir.

Acil Uzaktan Öğretim–Emergency Remote Teaching (AUÖ–ERT) kavramı, pandemi ile hayatımıza giren kavramlardan birisi olmuştur. ERT’nin tam bir tanımı olmamasına rağmen, pandemi dönemi boyunca ülkelerin eğitim faaliyet ve ihtiyaçlarını karşılamak, bu faaliyet ve ihtiyaçların, iç ve dış paydaşlar açısından sürdürülebilirliğini sağlamaya yönelik olan bir öğretim modeli olduğu söylenebilir. ERT belirli bir kriz durumuna dayandığı için (Wang vd.,

2020), uzaktan eğitimden farklı olarak; alternatif bir eğitime hızlı bir geçişi ve geçici bir çözümü de beraberinde getirir. Kriz sona erdiğinde öğretimin orijinal formata döneceğini varsaydığından, burada kullanılan “geçici” kelimesi anahtar bir terim konumundadır (Iglesias-Pradas vd., 2021, s.2). Bu nedenle, ERT uygulanacağı zamanlarda, öğrenim ihtiyaçlarında istenilen değişikliğe ve mevcut şartlara göre kurumların öğretim hizmetlerinin niteliği de değişikliğe uğrar. Hodges vd., (2020)’ne göre, acil durumlarda ERT uygulayan kurumlar: “Erişim için öğrenci ve veliler ile etkin-uygun etkileşim içerisinde olmaları; uzaktan eğitime dair altyapı gibi faktörlerin dikkate alınarak personelin acil uzaktan öğrenmeyi çalıştırma yeteneğine sahip olmaları; öğretmen, öğrenci ve velilerin yaşadığı sıkıntı, performans ve geribildirim ile ilgili desteği sağlamaları” gibi bazı faktörleri dikkate almak isteyebilirler (s.10-11). Bu nedenle okulların sadece normal zamanlarda değil, acil durumlarda da nitelikli ve sürdürülebilir eğitim faaliyetlerini gerçekleştirebilmeleri için, okul ekosistemini okulu etkileyen iç ve dış paydaşların ihtiyaçlarının belirlenmesi ve etkin bir şekilde işe koşulması oldukça hayati öneme sahip görülmektedir.

Literatür Taraması

Covid-19 pandemisi ile başta sağlık alanı olmak üzere pek çok alanda salgın eksenli çalışmalar hızlanmıştır. Bu doğrultuda, eğitim alanında hızlı bir şekilde uygulanmaya başlanan ERT modeli ve bu öğretim modelinin öğrenciler üzerine etkisine dair yapılan çalışmaların sayısında da bir hayli artış yaşanmıştır. Üniversite düzeyinde yapılan çalışmaların sayısı hızla artarken; K-8 ve K-12 düzeyinde gerçekleştirilen çalışmaların ise daha sınırlı olduğu görülmüştür (Tablo 1). Lise düzeyinde yapılan çalışmalar incelendiğinde ise, pandemi sürecinde uygulanan ERT ve işbirlikli çalışma uygulamalarının birlikte gerçekleştirildiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Tablo 1. Türkiye’de ve Yurt Dışında Covid-19 Sürecinde Ortaöğretim Öğrencileriyle Yapılan Bazı Araştırmalar

<i>Türkiye’de Lise Öğrencileriyle Yapılan Çalışmalara Örnekler</i>	
Selçuk vd., 2021	Katılımcıların (55 kişi), uzaktan eğitim sürecinde öğrenme/öğretme ortamı ve disiplin, ders süresi, duyuşsal özellikler ve geri dönütler, öğrenci-öğretmen iletişimi, görev ve sorumluluklarının değişimine dair olumlu ve olumsuz görüşlerinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinin etkin ve verimle gerçekleştirebilmesi için daha çok soru çözümü, detaylı anlatım, ders saati ve zaman ayarlaması ve hizmet içi eğitimlerin yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.
Arık vd., 2021	Çalışmada, beş tema ortaya çıkmıştır. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinde öğrenme/öğretme ortamı ve disiplin, zaman yönetimi ve ders süresi, duyuşsal özellikler ile esneklik ve erişilebilirlik gibi olumlu görüşlerdir. Olumsuz görüşler ise öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrenme/öğretmedeki yetersizlikler, öz düzenleme/zaman yetersizlikleri, geri dönüt eksikliği, teknolojik problemler ve duyuşsal açıdan yetersizliklerdir. Katılımcılar, uzaktan eğitim sürecinin etkin ve verimle gerçekleştirebilmesi için daha çok soru çözümü, detaylı anlatım, ders saati ve zaman ayarlaması ve hizmet içi eğitimlerin yapılmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.
Öztürk, 2021	Çalışmada, taşınabilir sisteme dâhil olan ve Z kuşağında yer alan ortaokul öğrencilerinin, uzaktan eğitimle verilen fen bilimleri dersine yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları tespit edilmiş ve fen dersleri için daha fazla animasyon, video, belgesel, kaynak kullanılması yönünde görüş bildirmişlerdir.
Ozbek ve Ozaltas, 2021	COVID-19’a dair lise öğrencilerinin (760 kişi) korku düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, katılımcıların orta düzeyde COVID-19 korkusuna sahip olduğu ve kız öğrencilerin COVID-19 korkularının, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu

belirlenmiştir. Ancak yaş, sınıf, okul takımında olma, lisanslı spor yapma, yapılan spor türü, spor yapma süresi ile COVID-19 hastalığına yakalanma değişkenlerinin lise öğrencilerinin korkuları üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Turk vd., 2021	Ortaokul ve lise eğitimine devam eden öğrencilerin (3058 kişi), Covid-19 salgını sürecinde ruh sağlığı problemleri ve bunlarla baş etme stratejileri incelendiğinde: kadınların depresyon ve anksiyete düzeylerinin erkeklerden; lise öğrencilerinin depresyon ve anksiyete düzeylerinin ise ortaokul öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ergenlerin yaklaşık yarısının depresyon düzeyinin yüksek olduğu, yarıya yakınının ise yüksek anksiyeteye ve yüksek depresyon+anksiyeteye sahip olduğu saptanmıştır.
Hasancebi vd., 2022	Lise ve ortaokul öğrencilerinin (982 kişi), pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin çoğunun uzaktan eğitimde yalnızca akıllı telefon kullandığı, yine sadece canlı derslere katıldığı, süreçte öğrencilerin yeterli psikolojik ve akademik destek alamadığı, internet erişimi olan öğrencilerin bu süreçte öğretim etkinliklerinden daha memnun oldukları tespit edilmiştir.
Salturk ve Cokluk- Bokeoglu, 2021	Pandemi sırasında, lise son sınıf öğrencilerinin (20 kişi) ve velilerinin, Yükseköğretim Kurumları Sınavına hazırlık ile ilgili görüşlerinin alındığı çalışmada, pandemi ile sosyo-ekonomik eşitsizliklerin görünürlüğünün artması, öğrenci yaşam deneyiminin sınırlı olması, uygulanan sağlık ve güvenlik politikaları nedeniyle sosyal izolasyonun etkileri ve daha çok çalışma fırsatlarının hem öğrenciler hem de veliler tarafından tartışıldığı görülmüştür.

Yurtdışında Lise Öğrencileriyle Yapılan Çalışmalara Örnekler

Saldana Yabar, 2020	Ortaokul ve lise öğrencilerinin davranışsal uyum süreçleri kişisel, okul ve aile olmak üzere üç kategoride birleşmiştir. Öğrenciler, aile alanında yeterli davranışsal uyumu sağlamalarına rağmen hem kişisel hem de akademik gelişimlerine bağlı olarak memnuniyetsizliklerini göstermişler ve olumsuz bir algı kazandıklarını belirtmişlerdir.
Shepherd vd., 2021	Pandemi sürecinde açık alan ve ev kısıtlamaları, öğrencilerin fiziksel aktivitelerini, sosyal bağlantılarını ve mental sağlıklarını etkilemektedir. Öğrenciler zihinsel sağlıklarının sosyal bağlantılardan, çevrimiçi derslerden ve fiziksel aktivitelerden etkilendiğini belirtmiştir. Kaynaklara erişim, rutinlerdeki değişiklikler, çevrimiçi sınıflar ve sosyal desteğe erişim gibi konular, fiziksel aktivitelere katılımı etkilediğini; pandemi başladığından beri ise okul ve sporun, sosyal bağlantılar için fırsatlar sağladığını belirtmişlerdir.
Zhou vd., 2020	Salgından etkilenen Çinli ortaokul ve lise öğrencileri (8079 kişi) arasında yapılan çalışma, ergenlerin, depresif ve anksiyete semptomlarının yaygınlık oranını, sosyo-demografik açıdan incelenmiştir. Çalışma, öğrencilerin sınıf seviyeleri ne kadar yüksekse, depresif ve anksiyete belirtilerinin yaygınlığının o kadar fazla olduğunu ve ergenler arasında COVID-19 farkındalık düzeyi ile olumsuz olarak ilişkili olan psikolojik sağlık sorunlarının yüksek bir prevalansı olduğunu göstermiştir.
Liang vd., 2020	K-8, K-12 ve yükseköğretim düzeyindeki gençlerin (584 kişi), salgın sürecindeki ruh sağlığını değerlendiren çalışma sonuçları, genç grubun yaklaşık %40,4'ünün psikolojik sorun ve %14,4'ünün travma sonrası stres bozukluğu yaşama eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, COVID-19 gibi bulaşıcı hastalıkların gençlerin ruh sağlığı üzerinde çok büyük bir etkisi olabileceğini göstermiştir. Salgın sürecinde, gençlerin %40'ının psikolojik problemlere yatkınlığı saptanmıştır. Çalışma, gençlerin ruh sağlığını etkileyen faktörler arasında: düşük eğitim düzeyi, bir işte çalışıyor olma, travma sonrası stres bozukluğu semptomu yaşama ve olumsuzluklarla başa çıkma tarzları olduğunu göstermiştir.
Campbell vd., 2021	Gürcistan'ın yarı kırsal bölgesindeki lise öğrencileri (761 kişi) arasında COVID-19 bilgi ve davranış değişikliğini görmek için yapılan çalışmada, öğrencilerin, COVID-19'a dair haberlerinin ortak kaynakları olarak akranlar (%80) ve sosyal medya (%58) olduğu görülmüştür. Az sayıda ergen (%3) ise COVID-19 nedeniyle ciddi hastalık riskinin daha yüksek olduğunu belirtmiş; ergenlerin çoğunluğu sosyal mesafe, el yıkama (%87) ve mümkün olduğunca evde kalma (%87) gibi önleyici davranışlara katılmış ve özellikle katılımcıların çoğu, ders dışında ekran başında geçirilen sürenin arttığını bildirmiştir (%82).

Lessard ve Puhl, 2021	Salgın sürecinde, lise ve ortaokul öğrencilerinin (452 kişi) akademik endişelerini ve öğretmen ve akran ilişkilerinde pandemi ile ilgili değişikliklere bakış açılarını yansıtmayı amaçlayan çalışma, akademik endişelerin en sık odaklanma ve okul ödevlerini tamamlama motivasyonu ile ilgili olduğunu göstermiştir. Lise öğrencileri ve kız öğrenciler, ortaokul öğrencileri ve erkek öğrencilere göre akademik kaygılarının daha çok arttığını bildirmiştir. Ergenlerin çoğunluğu -üçte ikisinden fazlası (%69)- öğretmenleri ile iletişiminin ve desteğinin azaldığını belirtirken; ergenlerin yaklaşık üçte biri, pandemi boyunca elektronik (siber) zorbalığın daha fazla sorun haline geldiğini ve sıklığının arttığını belirtmiştir. Ayrıca çalışma, COVID-19 pandemisinin ergenlerin orta öğretim deneyimleri üzerindeki psiko-sosyal etkilerini ve öğrencilerin akademik işleyişi üzerindeki kısa ve uzun vadeli etkisini en aza indirmek için sosyal kaynakları desteklemenin önemini vurgulamaktadır.
Zhang vd., 2020	COVID-19 pandemisinin, Çin'deki ortaokul (493 kişi) ve lise öğrencileri üzerindeki (532) kaygı, depresyon ve stres gibi psikolojik etkilerini daha iyi anlamak için yapılan araştırma sonuçlarına göre; salgın sırasında ortaokul ve lise öğrencilerinin beşte birinden fazlasının ruh sağlığı etkilenmiştir.
Yang vd., 2020	COVID-19 pandemisinin Wuhan'daki lise öğrencileri üzerindeki psikolojik etkilerini araştıran çalışmada, dayanıklılık ve pozitif duyguları düzenlemenin psikolojik travmanın ruh sağlığı üzerindeki doğrudan etkisinin olmadığı ve böylece COVID-19 salgını sırasında Wuhan'daki lise öğrencilerinin ruh sağlığını büyük ölçüde korunduğu sonucuna varılmıştır.
Hou vd., 2020	Salgın sırasında, kırsal Çin'deki lise öğrencileri (180 kişi) arasında ruh sağlığı sorunları ve intihar eğiliminin yaygınlığı ve bunlarla ilişkili faktörler incelendiğinde; öğrencilerin % 87.1'inin bir kardeşe sahip olduğu, % 54.9'unun düşük akademik notlara ve %67.4'ünün ise ödev-egzersiz yapmadığı görülmüştür. %71.5, %54.5 ve %85.5 oranları ise sırasıyla öğrencilerde depresyon, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu oranları olarak ortaya çıkmıştır. İntihar düşüncesine sahip öğrenci oranı %31.3 iken, girişimde bulunanlar ise %7.7 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

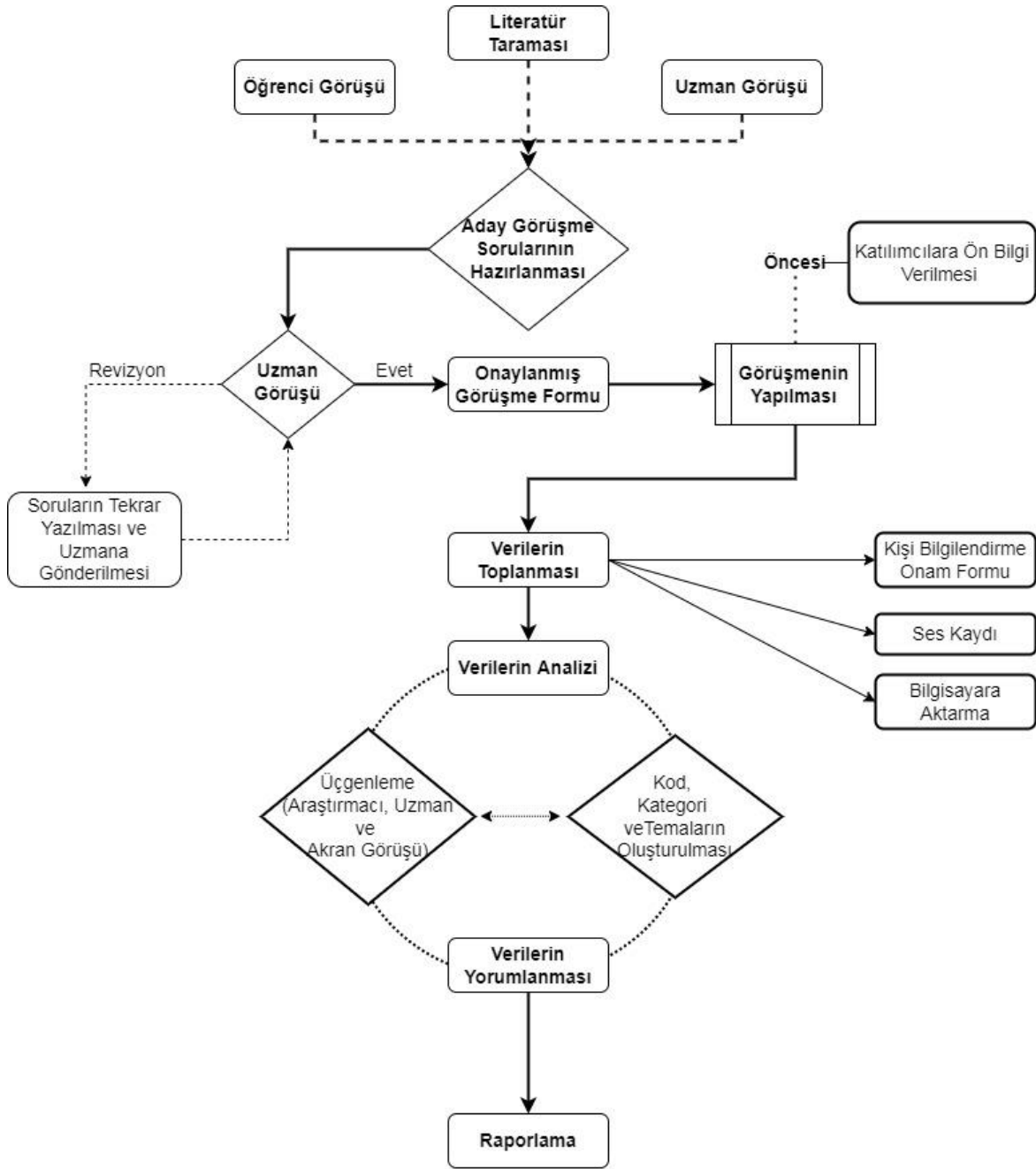
Covid-19 pandemisi boyunca, eğitim ve öğretim faaliyetleri genel olarak uzaktan eğitim yoluyla sürdürülmüştür. Bu süreçte, lise öğrencilerin deneyimlerinin ortaya konulması, mevcut süreçte eğitimde sürdürülebilirliğin devamı, öğrenme kayıplarının en aza indirilmesi ve gelecekteki muhtemel benzer kriz durumlarında ERT uygulamalarında ihtiyaç duyulan gerekli önlemlerin alınması önem kazanmıştır. Konuya dair çalışmalar incelendiğinde, lise öğrencilerinin yer aldığı bazı çalışmalara rastlansa da pandemi sürecinde ERT ile birlikte yürütülen işbirlikli grup çalışmalarına dair araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu bağlamda araştırma ile lise öğrencilerinin pandemi sürecinde uygulanan ERT ve işbirlikli uygulamalara dair görüş ve deneyimlerinin ortaya çıkarılarak, bu uygulamaların öğrenciler üzerindeki çeşitli boyutlardaki etkilerinin ortaya konulmasının, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarının kalitesinin arttırılmasına katkı sunması amaçlanmıştır. Çalışma ile (i) Pandemi sürecinde, lise öğrencilerinin, ERT uygulamalarına; (ii) İşbirlikli yaşantılarına ve (iii) ERT ve işbirlikli yaşantılara dair sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri hakkındaki görüş ve deneyimleri nelerdir? sorularına cevap aranmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiş ve durum (vaka) çalışması deseni kullanılmıştır. Stake (2006)'e göre durum: *"Bir isim, bir nesne, bir varlıktır; çok ender olarak bir fiil,*

bir sıfat, bir işlev (s.1)” olarak tanımlanmıştır. Durum çalışması ise gerçek yaşamın, güncel bağlam ya da ortamın içindeki, belli bir konuyu, problemi veya meseleyi ve problemi en iyi şekilde anlamak için seçilmiş durum veya durumları anlaşılmasını gerektirmektedir (Creswell, 2013; Stake, 1995; Yin, 2009). Durum çalışması; araştırmacının sınırlı bir ya da birkaç sistem (vakalar) üzerine -çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla- derinlemesine bilgi topladığı, bir durum betimlemesi yaptığı, durum temalarını keşfettiği ve vakayla ilgili temaları raporladığı nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2013; Creswell ve Poth, 2016).



Şekil 1. Araştırma Sürecinin Basamakları

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde, araştırılan duruma yönelik farklı durumların temsil edilmesini sağlamak ve çoklu bakış açısıyla durumların bütünüyle betimlenmesini gerçekleştirebilmek (Creswell, 2013) amacıyla, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “Maksimum Çeşitlilik Örnekleme” kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışma grubu, İstanbul’da aynı okulda öğrenim gören, yaklaşık bir eğitim-öğretim dönemi boyunca aynı ekibinin üyesi olan ve araştırmaya katılmaya gönüllü olan 12 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın tüm adımlarında “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenen bilimsel etik, ilke ve kurallara bağlı kalınmış ve bu bağlamda Bahçeşehir Üniversitesi Etik Komisyonu’ndan Etik Kurul Onay Belgesi (EK-1), 20.10.2021 tarihinde alınmıştır. Araştırmaya dair veriler, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” aracılığıyla katılımcılardan toplanmıştır. Aday görüşme soruları literatür taraması ve katılımcı olan-olmayan öğrenci görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Aday sorular, uzman görüşü (Stavanger Üniv.-Prof. K.D.) alındıktan sonra, açık uçlu ve yönlendirici olmayacak bir şekilde revize edilerek *Görüşme Formuna* son şekli verilmiştir. Görüşme formu uygulanmadan önce, araştırmacı tarafından, katılımcı gruba görüşmenin içeriği ve çalışmanın amacı hakkında ön bilgi verilmiş ve “Kişi Bilgilendirme Onam Formu” ile onayları alınmıştır. Okul ortamında yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, ses kaydı şeklinde toplanarak, veriler elektronik ortama aktarılmış ve katılımcıların tekrardan onayı alındıktan sonra, dijital ortamdaki veriler kodlanarak (Örneğin; “K1, K2, K3...”) transkripsiyon ile analiz sürecine geçilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde, Elo ve Kyngäs (2008) tarafından kullanılan üç aşamalı “*Tümevarımsal İçerik Analizi*” uygulanmıştır. Hazırlık aşamasında kod, kategori ve temalar oluşturularak, Microsoft Word dosyasına aktarılan görüşme kayıtları iki kez okunmuş ve veriler üzerinde kodlama yapılmıştır. Verilere dair genel yapıyı görebilmek ve bütünsel bir bakış açısına ulaşabilmek amacıyla düzenleme aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada, araştırmacı ile aynı üniversite ve departmandaki araştırmacılarla kodlar yeniden değerlendirilmiş ve kod, kategori ve temalar, tematik olarak tekrardan yapılandırmak amacıyla, araştırmacı-akran grubu ve uzman görüşü aracılığıyla daha net bir şekilde ortaya konulmuştur. Üçüncü aşama yani raporlama aşamasında ise bulgular çözümlenerek, açıklanmış ve yorumlanarak, yoğun betimlerle sunulmaya çalışılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Literatürdeki pek çok araştırmacı, nitel araştırmaların geçerliğini, güvenilirliğini ve objektifliğini arttırıcı farklı stratejilerin uygulanabileceğinden bahsetmiştir (Guba ve Lincoln, 1982; LeCompte ve Goetz, 1982; Miles ve Huberman, 1994; Padgett, 1998; Creswell ve Miller, 2000; Merriam, 2013; Creswell, 2013; Merriam ve Tisdell, 2015). Örneğin; Guba ve Lincoln (1982), nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlikten ziyade inandırıcılığın olması gerektiğine dikkat çekerken; LeCompte ve Goetz (1982), deneysel tasarım çalışmaları etnografik çalışmalarla karşılaştırarak nitel karşılıklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Merriam (2013) ve Creswell (2013) gibi pek çok araştırmacı da nitel araştırmaların geçerliğini, güvenilirliğini ve objektifliğini arttırıcı farklı stratejilere değinmiştir. Bu çalışmalar doğrultusunda, rasyonalist paradigmalarda nicel çalışmalar için kullanılan iç geçerlilik, dış geçerlilik, güvenilirlik ve nesnellik kavramları; natüralist paradigmada inanılabilirlik, aktarılabirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramlarında karşılık bulmuştur. Tablo 2’de bazı araştırmacıların (Guba ve Lincoln, 1982; Padgett, 1998; Creswell ve Miller, 2000; Marriem, 2013; Creswell, 2013; Merriam ve Tisdell,

2015), araştırmaların inanılrlık, aktarılabilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirliğini arttırmaya yönelik gerçekleştirilmesine dair önerdikleri adım/stratejilere yer verilerek; bu çalışmada bu stratejilerden hangilerinin kullanıldığı gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmanın İnanılrlık, Aktarılabilirlik, Güvenirlik ve Doğrulanabilirliğini Arttırmaya Yönelik Adım/Stratejiler

Natüralist Paradigmada Geçerlilik ve Güvenirlik		Var	Yok	
İnanılrlık (Credibility)	Sahada uzun süreli etkileşim ve uygun-yeterli katılım	Prolonged at a site and adequate engagement in data collection	✓	
	Kalıcı ısrarlı gözlem	Persistent observation		✓
	Katılımcı onayı	Member checking	✓	
	Referans yeterlilik materyalleri	Referential adequacy materials	✓	
	Üçgenleme	Triangulation	✓	
	Uzman incelemesi	Multiple researchers	✓	
	Akran incelemesi	Peer debriefing/review	✓	
	Dıştan denetim	Audit trail	✓	
	Yansıtıcı pratik yapabilme	Practicing reflexivity		✓
	Kendini konumlandırma	Positioning ourselves	✓	
Aktarılabilirlik (Transferability)	Teori/Amaçlı örneklem	Theoretical/purposive sampling	✓	
	Yoğun açıklama ve betimleme	Thick description		✓
	Örtüşen yöntemlerin kullanımı	Use of overlap methods		✓
Güvenirlik (Dependability)	Adım adım tekrarlama	Stepwise replication		✓
	Yansıtıcı pratik yapabilme	Practicing reflexivity		✓
	Olumsuz durum analizi	Negative case analysis		✓
	Üçgenleme	Triangulation	✓	
	Uzman incelemesi	Multiple researchers	✓	
	Akran incelemesi	Peer debriefing/review	✓	
	Dıştan denetim (Güvenirlik denetimi)	The dependability audit/audit trail	✓	
Doğrulanabilirlik (Confirmability)	Güvenirlik Formülü	Miles and Huberman formula		✓
	Doğrulanabilirlik Denetimi	The confirmability audit	✓	
	Yansıtıcı pratik yapabilme	Practicing reflexivity		✓
	Üçgenleme	Triangulation	✓	

Araştırmacı, olay veya olgu hakkında yeterli katılımcı ile verisel doyuma ulaşılması ve etkileşimde kalınması amacıyla sahada **uzun süreli etkileşim** (Guba ve Lincoln, 1982; Merriam ve Tisdell, 2015; Creswell ve Miller, 2000) sağlamıştır. Aynı zamanda katılımcıların öğretmeni ve danışmanı olan araştırmacı, çalışma grubu ile 4 ay boyunca çeşitli projelerde yer almıştır. Aday soruların hazırlanması esnasında katılımcı görüşleri alınmış ve hem görüşme öncesinde hem de sonrasında “*Kişİ Bilgilendirme Onam Formu*” ile çalışma grubundaki her öğrenciden **katılımcı onayı** alınmıştır. Araştırmacı tarafından, **referans yeterlilik materyalleri** olan işlenmemiş materyal ve verilerin (ses kayıtları, çeşitli fotoğraflar, kaydı tutulan belgeler vb.) arşivlenmesi sağlanmıştır. Katılımcıların öğretmeni ve danışmanı olan araştırmacı, bu durumun görüşme esnasında subjektif yorumlara yol açtığını fark ettiği için **kendisini konumlandırmıştır** (Örneğin; K8: “*Bazı öğretmenler bir yayınevının kitabını ekranda açarak ders işliyor... Bir tek siz video*”).

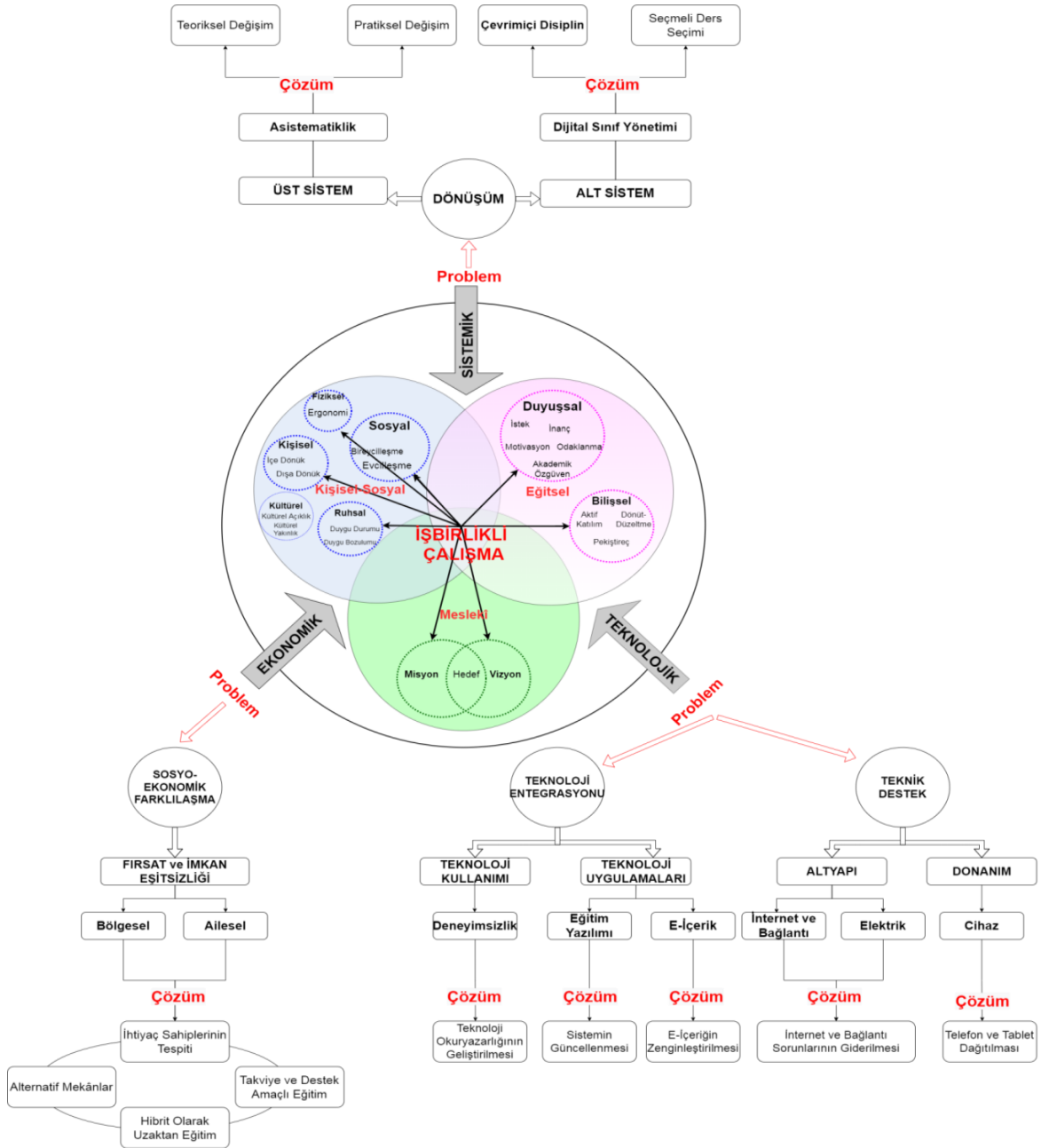
izletip Youtube’u, Khan Akademiyi veya Kahoot’u kullanıyorsunuz.”). **Üçgenleme** ile iki veya daha fazla kaynakla yapılabileceği gibi, farklı perspektiften, teoriden, yöntemden veya araştırmacıdan kaynaklanan çapraz analizlerle de gerçekleştirilebilir. Adeta çapraz bir sorguyu andıran bu teknik ile sadece nitel değil, nicel çalışmalarda bile güvenilirlik ve geçerlik arttırılabilir. Örneğin; nicel veya karma bir çalışmada, iki veya daha fazla araştırmacının verileri analiz etmesi veya iki veya daha fazla veri toplama tekniği ile çalışmaların geçerlilik ve güvenilirliğinin arttırılarak, güçlendirilmesi sağlanabilir. Bu çalışmada ise verilerin analizi için ikili ve üçlü çevrimiçi ve/veya yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek; farklı bakış açıları ile üçgenleme gerçekleştirmek amaçlanarak, uygulanmıştır (Uzman (Stavanger Üniv.-Prof. K.D), akran (Bahçeşehir Üniv. Eğitim Teknolojisi Bölümü-Doktorant/lar) ve dış denetçi görüşünden (Wisconsin Üniv.-Asist. Prof. S.T.). Aktarılabirlik için örneklemin, toplanan verinin aralığını maksimize edecek şekilde seçilmesi ve teori oluşturmak için en bağlayıcı şartların sağlanması önemlidir (Guba ve Lincoln, 1982; Merriam ve Tisdell, 2015). Bu nedenle, amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan “Maksimum Çeşitlilik Örnekleme” kullanılmış ve duruma dair daha derinlemesine bilgi edinebilmek amacıyla, araştırma maksimum düzeyde katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. **Doğrulanabilirlik denetimi** ile şeffaf bir araştırma süreci yönetilmeye çalışılmıştır. Güvenilirlik için bağımsız bir denetçi/denetimci kullanılmıştır. Guba ve Lincoln (1982)’e göre çalışmadan bağımsız olan bir denetimci: “Her bulgunun geriye dönük bağlantılarını teyit etmek amacıyla, verilerin analizi, kümelenmesi ve yorumlanmasında çeşitli adımları takip eder. Süreç ve kanıtlar mümkün olduğu kadar ortaya konmaya çalışılır (s.379)”. Bu doğrultuda Öğretmen E.G.’den, özellikle; tema-alt tema-kategorilerin oluşturulması, bağlamsal açıdan kavram ve temaların doğru konumlandırılması- çalışmanın süreçsel olarak diyagram ile gösterilmesi ve görünüş geçerliliği (dizayn, tablo, şekil gibi) konularında görüş alınmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, COVID-19 pandemisinde lise öğrencilerinin görüşlerine dayanılarak, ERT ve işbirlikli çalışmalara ait, çeşitli yapı ve kavramlar aracılığıyla bazı temalar ortaya konulmuştur. Gelişimsel açıdan ortaya çıkan temalar: “Kişisel-Sosyal”, “Eğitsel”, “Meslekî Gelişim” ve bu temalar ile “İşbirlikli Çalışmaların Etkisi” olurken; sorun ve çözümlere dair ortaya çıkan temalar ise: “Sistemik”, “Ekonomik” ve “Teknolojik Alan” olmuştur.

Şekil 2’de pandemide uygulanan ERT ve işbirlikli çalışmalardaki temalara dair kavramsal yapı görülmektedir. Kişisel-sosyal, eğitsel ve meslekî alanlara ait temalar, bir taraftan aralarındaki holistik ve etkileşimli yapıyı gösterirken, diğer taraftan da birbirinden bağımsız ve hiyerarşik bir yapıda olmadıklarının bir göstergesi olarak, dairesel üçlü diyagram ile temsil edilmiştir. Öğrenciyi doğrudan etkileyen bu üç gelişim alanı (Kişisel-sosyal, Eğitsel ve Meslekî), keskin çizgilerle ayırlamadığı için daireler üst üste binerek kesişmiştir. Pandemi sürecinde, bu üç alandan etkilenen öğrencilerin gerçekleştirdiği işbirlikli çalışmalar ise üçlü diyagramın merkezinde yer almıştır. Diyagramda, öğrencilerin farklı gelişim yönlerine dair temaları gösteren büyük-renkli dairelerin içerisinde ise ilgili temalara ait kategoriler ve kodlar yer almaktadır (Örneğin; Kişisel-sosyal gelişim teması → Kültürel kategorisi → kültürel açık kodu

gibi). Öğrencilerin pandeminin yaklaşık birinci yılında başladıkları ve bir dönem boyunca devam eden işbirlikli çalışmaların ilgili kategorilere olan etkisi ise kesikli çizgiler ile gösterilmiştir. Bu durumda işbirlikli çalışmalar sadece kişisel-sosyal gelişim açısından kültürel olarak doğrudan bir etkiye yol açmamıştır. Çemberin dışındaki bağlamsal zemine ise öğrencilerin gelişim alanlarına dışarıdan etki eden, sistematik, ekonomik ve teknolojik temalara dair sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerilerine yer verilerek, ilgili ana-alt temalar, kategoriler ve kodlar konumlandırılmıştır.



Şekil 2. Pandemi Sürecinde ERT ve İşbirlikli Çalışmalara Dair Lise Öğrencilerinin Deneyimlerinin Kavramsal Yapısı

A. Gelişimsel Açından Ortaya Çıkan Temalar ve İşbirlikli Çalışmaların Etkisi

Tablo 3'de Covid-19 ortamında uygulanan ERT ve işbirlikli çalışmalara dair öğrenci görüşlerine bağlı ortaya çıkan temalar görülmektedir.

Tablo 3. Gelişimsel Açından Ortaya Çıkan Temalar ve İşbirlikli Çalışmaların Bu temalara Etkisi

ERT'ye Dair Öğrenci Görüşleri	İşbirlikli Çalışmaların Öğrenci Üzerindeki Etkisi
Kişisel- Sosyal Gelişim	
Kişisel: Öğrenciler zoraki sosyal izolasyon sürecinde, yöneysel açıdan içe dönük ve dışa dönük olumlu benlik algısı geliştirmiştir. Aynı süreçte, kendisine vakit	Öğrencilerin katıldığı çalışmaların özellikle; olgunlaşma, daha dışa dönük bir kişilik oluşturma ve sorumluluk

ayırabilen öğrenciler, öz-farkındalık kazanma, öz-yönetim düzeyini arttırma, başkalarının düşüncelerine saygılı olma ve daha paylaşımcı olma gibi olumlu değişimler yaşamıştır.

Sosyal: Öğrenciler, sosyalleşememenin ve kısıtlanmışlığın etkisiyle; *bireycilleşme* ve/veya *evcilleşme* eğilimleri göstermiştir. Bazı öğrenciler, bilgisayar oyunlarına daha fazla zaman ayırma, asosyalleşme ile bireycilleşme eğilimi gösterirken; bazılarında ise aile ortamında daha fazla zaman geçirerek evcilleşme eğilimi görülmüştür. Aileleriyle zaman geçiren öğrenciler, bu durumun aile içi ilişkilerde, iletişim ve etkileşimin kalitesinin olumlu yönde etkilendiğini ifade etmiştir.

Ruhsal: Pandemi süreci öğrencilerin duygu durumlarında değişikliğe yol açmıştır. Öğrencilerin duygu durumları; tekil, ikircikli ve yakın duygular şeklinde olmuştur. Bazı öğrenciler korku, derin korku, umursamazlık ve şaşkınlık gibi tekil duygular yaşarken; bazıları ilk vakaların duyulmasıyla ve okulların uzaktan eğitim ortamına geçişiyle birlikte sevinç-üzüntü, duygusuzluk-eğlenceli, huzursuzluk-sevinç, umursamazlık-huzursuzluk ve eğlenceli-farklı gibi ikircikli duygular ve bazıları ise yakın duygular yaşamaya başlamışlardır. Sosyal izolasyon ve kısıtlamalarında etkisiyle, duygu bozulumu yaşayan bazı öğrencilerde, uykusuzluk ve obsesif kompulsif bazı davranışlar görülmüştür.

Fiziksel: ERT ile dijital ortama doğru bir geçiş yaşayan öğrenciler, sınıf dışı ortamlarda öğrenme deneyimi yaşamaya başlamıştır. ERT'nin kendilerine fiziksel açıdan konforlu ve üretken çalışma alanı sunmasına dair olumlu öğrenci görüşler olmasına rağmen; aynı öğrenciler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığını dair görüş bildirmiştir. ERT'nin bu tür avantajlarına rağmen, sosyal kısıtlamalarla ev ortamlarındaki hareket kapasitelerinin bazal seviyeye düşmesiyle birlikte bazı öğrenciler, uzun süreli dijital ekran kullanımına bağlı olarak ortaya çıkan fiziksel ve dijital göz yorgunluğu şeklinde çeşitli olumsuzluklar yaşamıştır.

Kültürel: Eğitim kasıtlı kültürlenme süreci olmasına rağmen, öğrenciler sadece eğitim ortamlarında değil, sosyal yaşantılarında da kültürlenme yaşarlar. Kapanma ile birlikte öğrenciler yalnızca kendi kültürlerine karşı kültürlenmekle kalmamış başka kültürlerle karşı da açık bir tutum sergileyerek kültürel açıklık geliştirmeye başlamıştır.

Eğitsel Gelişim

Bilişsel: Öğrencilerin öğrenme yaşantıları ile deneyim kazanması ve zihinsel öğrenmelerinin desteklenmesi, öğretim hizmetlerinin niteliği ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarında derse aktif katılımı, ders esnasında çeşitli ipucu ve pekiştiricilerin kullanılarak, dönüt ve düzeltmelerin işe koşulması öğretim hizmetlerinin niteliğini arttıran ve öğrenmeyi kolaylaştıran faktörler arasındadır. ERT sürecinde derse aktif katılımın yetersiz olduğu ve derslerin verimsiz geçtiğini düşünen öğrenciler olmuştur. Bu durumun nedenleri; derse devam etmeyen veya ara sıra katılan öğrencilerden dolayı konuların tekrar edilmesi ve derslerin ilerlememesi, bazı öğrencilerin online olmasına

alma bağlamında olumlu etkileri olmuştur.

İşbirlikli çalışmalar ile sosyalleşme, yeni arkadaşlar edinme, takım çalışmalarına ayak uydurma ve takım ruhu kazanma, proaktif iletişim gelişimi, eleştirel düşünce gelişimi, yeteneklerine uygun görev paylaşımı, zaman yönetimi konularında olumlu değişimler görülmüştür. Bazı öğrenciler ise takım çalışmalarına dair koordinasyon ve planlama eksikliği, ekip içi iş bölümünde dengesizlik gibi birtakım olumsuzluklar yaşamıştır.

Pandemiden yaklaşık bir yıl sonra, bir ekip projesine dahil olan ve kısıtlıda olsa okul ortamında zaman geçirmeye başlayan katılımcılar, zamanla olumlu duygu değişimleri yaşanmaya başlamışlardır (Şekil 3). Bütün katılımcılar işbirlikli proje çalışmalarında; güvenli, mutlu, çok mutlu, heyecanlı, eğlenceli ve keyifli gibi benzer yönde olumlu duygu varyasyonları yaşamıştır. Pandeminin ilk yılında korku, derin korku, umursamazlık gibi tekil duygular yaşayan öğrenciler, mutlu olduklarını ifade ederken; huzursuzluk-sevinç gibi ikircikli duygular yaşayan öğrenci ise çok mutlu olduğunu ifade etmiştir.

Pandemi ile birlikte yürütülen işbirlikli çalışmalar esnasında öğrencileri, fiziksel açıdan etkileyen durumlar: maske kullanımı, yüz yüze ekip çalışmaları için kısıtlı saatlerde okula gelme ve ulaşım araçlarını kullanma ve/veya ulaşım araçlarına alınmadıkları zamanlarda yürümek zorunda kalınması olmuştur.

Kültürel açıdan etkisi görülmemiştir.

İşbirlikli çalışmalara katılan öğrenciler, akran öğrenimi, grup içi dinamiklerin motivasyonu arttırması ile kendi akranlarından yeni şeyler öğrenme noktasında olumlu etkilenmiştir.

rağmen derste olmaması, derse hiç katılmama veya dersleri anlama güçlüğü gibi nedenler gelmektedir. Bazı öğrencilerin, uzaktan eğitimde derse katılmalarına rağmen, iletişime girememe, yetersiz-dengesiz iletişim ve alışılmışın dışında bir sınıf ortamının varlığı gibi derslerde yeterli verim alınamamıştır. Öğrenci görüşlerine göre derse katılımı etkileyen faktörler ise öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirme, kalabalık olmayan sınıfların öğrenmeye olumlu katkısı, dönüt-düzeltilme imkânı, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, öğrenme kolaylığı ve zaman yönetimi olarak ifade edilmiştir. Öğrenci başarısını arttıran faktörlerden biriside pekiştiricilerdir. Öğretmenin kullanılan yöntem ve tekniklerle içeriği başarılı bir şekilde sunması, öğrenilenlerin pekiştirmesine yardımcı olmaktadır. Öğrenciler, ERT ortamındaki öğretmenleri, ders anlatma konusunda başarılı görmüşlerdir. Öğretmenler ders esnasında öğretimin niteliğini arttırmak ve öğrenilenleri pekiştirmek için bazı uygulamalar kullanmıştır. Örneğin; beyaz tahta ve dijital tahta üzerinde anlatım ve soru çözümü, dijital defter, e-kitap, Youtube, Kahoot, Khan Akademi, ve EBA gibi platformlar üzerinden Web 2.0 araçlarının kullanılması gibi.

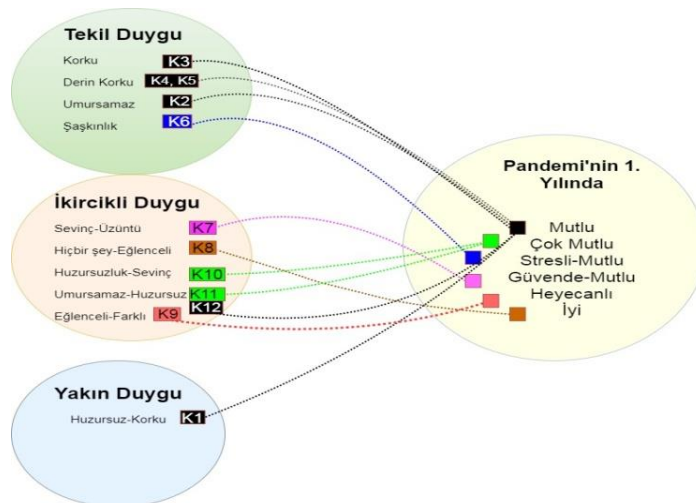
Duyuşsal: Uzaktan eğitim sürecinden öğrenciler, duyuşsal olarak: istek, motivasyon ve odaklanma bağlamında etkilenmiştir. Genel olarak öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, uzaktan eğitimi sıkıcı, zaman kaybı ve yararsız olarak görürken; derse karşı isteksizlik, motivasyon düşüklüğü ve odaklanmama ise öğrencilerde en sık görülen duyuşsal davranışlar olmuştur. ERT ile birlikte uzaktan eğitim ve ev ortamının, mekânsal açıdan ayrıştırılmasının güçlüğü ile bazı öğrenciler odaklanma sorunu yaşamış ve bu durum derslerin anlaşılmasında negatif bir etkiye yol açmıştır.

Öğrencilerin, işbirlikli çalışma ortamlarında duyuşsal açıdan istekli ve ilgili, öz yeterlilik inançları yüksek ve daha özgüvenli olabildikleri görülmüştür.

Meslekî Gelişim

Misyon ve Vizyon: Pandemi sürecinde, ERT ve işbirlikli çalışmalar ile öğrenciler, kişisel misyon ve vizyonlarını sorgulamaya başlayarak, yeni hedefler oluşturarak, pandemi sürecinde uygulamalı olan meslekî derslerin, uygulanamamasını eleştirmiştir.

İşbirlikli çalışmaları ile meslekî açıdan kendilerini geliştirme fırsatı yakalayan öğrenciler, kişisel misyonlarını meslekî olarak sorgulamış ve bu işe vizyonel bir çerçeve oluşturma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerde kişisel vizyon ve misyonlarını geliştirme noktasında geleceğe dair yeni hedefler oluşturma, kariyer planlaması, öz-değerlendirme, girişimcilik ve üretken olma gibi konularda farkındalıkları ortaya çıkmıştır.



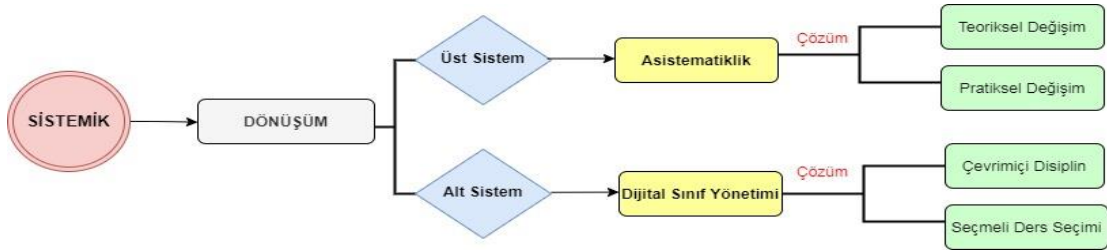
Şekil 3. Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Katıldığı İşbirlikli Çalışmaların Duygu Durum Değişimlerine Etkisi

B. Sorunlar ve Çözümlere Dair Ortaya Çıkan Temalar

Pandemi ile uygulanmaya başlayan ERT ve işbirlikli çalışmalar sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bunlara dair çözüm önerileri sistemik, ekonomik ve teknolojik olmak üzere 3 ana temada toplanmıştır.

Tema 1: Sistemik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sisteme ait yapıları oluşturacak her bir farklı parça, kendi içerisinde kompleks ve farklı özellikleri olan alt sistemlere sahiptir. Her sisteminin alt ve üst sistemleri olduğu gibi eğitim sisteminin alt ve üst sistemleri vardır. Üst sistemler: Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu, Üniversitelerarası Kurul, Talim ve Terbiye Kurulu, İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri iken, alt sistemler ise; Temel Okul Sistemleri olan Okul Öncesi Eğitim, İlköğretim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim kurumlarıdır. Sistemik açıdan ortaya çıkan sorunlar ve çözümler, dönüşüm alt temasında birleşmiştir. Şekil 5'te, bu alt temaya bağlı kategoriler (üst ve alt sistem), alt kategoriler (asistematiklik ve dijital sınıf yönetimi) ve bunlara dair çeşitli çözüm önerilerine (teoriksel ve pratiksel değişim, çevrimiçi disiplin ve seçmeli ders seçimi) yer verilmiştir.



Şekil 1. Sistemik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

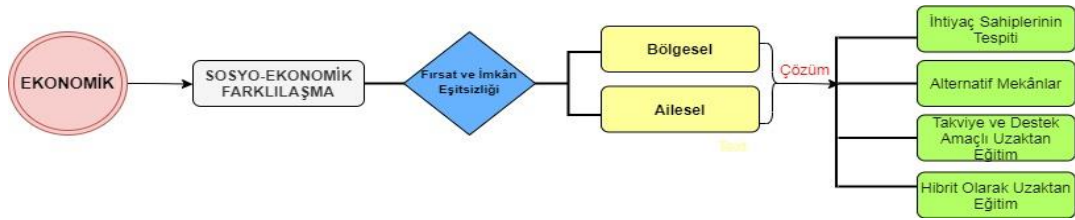
Öğrencilerinin üst sisteme dair yaşadıkları asistematik sorunlar arasında: eğitim sisteminin yetersizliği, sürece dahil edilmemek, okula karşı aidiyetsizlik, hızlı ve hazırlıksız alınan kararlar ve ölçme-değerlendirme konuları gelmektedir. Uzaktan eğitimde ölçme-değerlendirme konusunda yaşanan sorunlar ise; kopya, merkezî sınavlar, okul sınavları gibi konularda yoğunlaşmıştır. Öğrenciler okul sınavlarının yüz yüze olmasını istemezken, uzaktan eğitim ortamında kopya çekmenin de bir sorun olduğuna dair görüş bildirmişlerdir. Eğitim sistemin amaçlarına ulaşmasına yardımcı olan alt sistemler, üst sistemler tarafından alınan kararların vücut bulduğu yerler olan okullardır. Öğrencilerinin okul düzeyinde yaşadığı sorunlar arasında: dijital sınıf yönetimine bağlı olarak hayalet öğrenciler, derste eşzamanlı konuşma, derse giriş zamanlarına uyulmaması, derse devam etmeme, yetersiz disiplin, seçmeli derslerin seçilememesi ve zoombombing yani "zoom baskını" olarak da bilinen yabancı bir kişi tarafından dijital ortamdaki dersin sabote edilmesi gibi sorunlar gelmektedir.

Üst sisteme dair çözüm önerileri, teoriksel ve pratiksel değişime odaklanmıştır. Teoriksel değişim açısından, sorunlara köklü ve kalıcı çözümlerin üretilmesi, empatik ve çözüm odaklı düşünce konularına yoğunlaşırken; pratiksel değişim isteyen öğrenciler ise yeni program, ölçme-değerlendirme sisteminin değişmesi gibi önerilere odaklanmıştır. Alt sisteme dair

yaşanılan sorunları aşmak amacıyla öğrenciler, dijital sınıf yönetimi boyutunda daha disiplinize edilmiş bir eğitim ortamı ve seçmeli derslerin seçimine dair daha pragmatist bir yaklaşım önermiştir. Öğrenciler ayrıca, derslerin yaşama dönük ve hayata hazırlayacağını göz ardı edilmemesini vurgulamıştır.

Tema 2: Ekonomik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Ekonomik sorun ve çözümler, sosyo-ekonomik farklılaşma alt temasında birleşmiştir. Şekil 6'da bu alt temaya bağlı kategori (fırsat ve imkân eşitsizliği), alt kategori (bölgesel ve ailesel) ve bunlara dair çeşitli çözüm önerilerine (ihtiyaç sahiplerinin tespiti, alternatif mekânlar, takviye, destek amaçlı ve hibrit olarak uzaktan eğitim) yer verilmiştir.



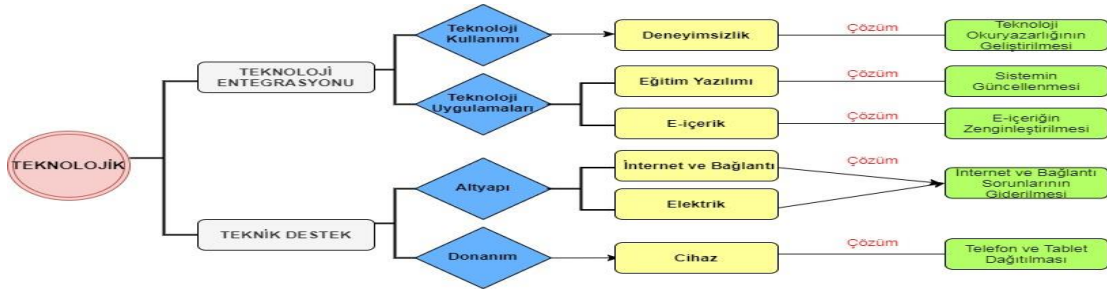
Şekil 2. Ekonomik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Lise öğrencilerinin, sosyo-ekonomik açıdan fırsat ve imkân eşitsizliğine bağlı yaşadığı sorunlar, bölgesel ve ailesel farklar üzerinde yoğunlaşmıştır. Uzaktan eğitim sürecine katılımda, sosyo-ekonomik koşullara bağlı olarak değişen bölgesel ve ailesel şartlar oldukça belirleyici görülmektedir. Öğrenciler ERT sürecinde, teknolojik cihazlara sahip olmanın, ekonomik imkânlarla paralel gösterdiğini belirtmişler ve çalışma ortamlarının uygun olmaması, kalabalık aile, iş yaşamına katılma/çalışma zorunluluğu, bölgesel alt yapı gibi farklılıklara dair olumsuzluklardan bahsetmişlerdir.

Öğrenciler çözüm önerileri olarak ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından tespit edilmesi, internet kafe ve okulların bilgisayar laboratuvarlarının öğrencilerin kullanımına açılması, uzaktan eğitimin takviye amacıyla ve tercihe bağlı yapılması, hibrit eğitimin uygulanması, ERT'nin isteğe ve şartlara bağlı olarak uygulama sahasının değişebileceğinden ve özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için pozitif ayrımcılık yapılması gibi önerilere yoğunlaşmıştır.

Tema 3: Teknolojik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Teknolojik sorunlar ve çözümler, teknoloji entegrasyonu ve teknik destek alt temalarında birleşmiştir. Şekil 7'de, bu alt temalara ait kategoriler (teknoloji kullanımı ve uygulamaları, altyapı ve donanım), alt kategoriler (deneyimsizlik, eğitim yazılımı, e-içerik, internet ve bağlantı, elektrik, cihaz) ve çeşitli çözüm önerilerine (teknoloji okuryazarlığının geliştirilmesi, sistemin güncellenmesi, e-içeriğin zenginleştirilmesi, internet ve bağlantı sorunlarının giderilmesi, telefon ve tablet dağıtılması) yer verilmiştir.



Şekil 3. Teknolojik Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Teknoloji entegrasyonu konusunda, teknoloji kullanımına dair deneyimsizliğe ve teknoloji uygulamalarına dair eğitim yazılımı ve içeriği problemlerine odaklanılmıştır. ERT sürecinin ilk zamanlarında deneyimsizlik yaşayan öğrenciler, öğretmenlerinde benzer şekilde bazı sorunlar yaşadığını belirtmişler ve EBA’da kullanılan ara yüz, e-İçerik kullanımının yetersizliğine bağlı olarak uzaktan eğitimin sıkıcı bulunduğunu ifade etmiştir. Teknik destek açısından sorunlar, altyapı ve donanım üzerinde yoğunlaşmıştır. Öğrencilerin yaşadığı altyapısal sorunlar arasında internet ve bağlantı sorunları ile elektrik kesintisi; donanımsal açıdan ise bilgisayar ve kameraya sahip olmamak gelmiştir. Öğrenciler, EBA ve ZOOM gibi platformlarda bağlantı ve yoğunluktan kaynaklanan giriş sorunları yaşarken, bazı öğrenciler ise bu süreçte donanımsal sorunlar yaşamışlar ve bu sorunların hem ekonomik hem de ailesel/bölgesel farklılıklardan kaynaklı olabileceği şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrenciler, ERT’de teknoloji kullanımına dair yetersizlik ve deneyimsizlikleri aşmak amacıyla araştırma yapılabileceğini belirtmiştir. Teknolojik dijitalizasyonun gerçekleştirilmesi amacıyla teknoloji okuryazarlığının önemi, uzaktan eğitim ortamlarının e-İçerik açısından zenginleştirilerek, öğrencilerin dikkatinin çekilebileceği, teknik destek açısından ise altyapıya dair bağlantı ve yetersizliklerinin giderilerek, EBA’ya dair sistemsel güncellemelerin yapılması, donanımsal açıdan ise devlet destekli tablet ve telefon dağıtımı önerilmiştir.

4. ÇIKARIMLAR

Pandemi sürecinde lise öğrencilerinin ERT ve işbirlikli çalışmalara dair deneyim ve görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma, öncelikle doğrudan öğrenci gelişimi üzerinde etkili olan temaları (kişisel-sosyal, eğitsel ve mesleki) ve işbirlikli çalışmaların bu temalara etkisini ortaya koymaya çalışmıştır. Sonrasında ise bu temalara dolaylı olarak etkide bulunan, sorun ve çözümlere dönük olan temalar (sistemik, ekonomik ve teknolojik) ortaya çıkmıştır. Böylece, pandemide uygulanan ERT ve uygulanan işbirlikli faaliyetlerin öğrenci gelişimi üzerine olumlu ve olumsuz yöneysel etkileri tartışılarak, öğrenci beklentilerinin resmedilmesine gayret edilmiştir.

ERT Dair Çıkarımlar:

- Kişisel-Sosyal olarak, ERT süreci öğrencilerde kişisel gelişim açısından içe ve dışa dönük bir yapı gelişimine yol açmıştır. Öğrenciler, sosyal açıdan, zoraki izolasyon ve kısıtlamalar ile bireycilleşme ve evcilleşme eğilimleri gösterirken; bu durum aile ile kaliteli zaman geçirme, aile içi iletişimi kuvvetlendirme gibi fırsatları beraberinde getirirse de, asosyallik, arkadaş edinememe ve dijital oyun bağımlılığı gibi olumsuz durumlar

oluşmuştur. Psikolojik açıdan, farklı duygu durumları yaşayan bazı öğrenciler, duygu durum ve bozulmaları yaşayarak pesimist ve kaotik bir ruh hali ile durumdan negatif etkilenmiştir. Fiziksel açıdan ise ERT'nin konforlu ve üretken çalışma alanı sunmasına rağmen, öğrenciler uzaktan eğitim ortamlarına bağlı olarak fiziksel ve dijital göz yorgunluğu yaşamıştır. Kültürel açıdan, bazı öğrenciler sadece kültürlenme yaşarken bazıları ise kültürlenme ile birlikte başka kültürlerle karşı daha açık bir tutum sergileyerek kültürel açıklık geliştirmeye başlamıştır.

- Eğitsel olarak, öğrencilerde bilişsel açıdan ERT öğretim hizmetlerinin niteliğini arttırmada pekiştirme, aktif katılım ve dönüt-düzeltilme öğeleri açısından, bireysel farklılıklara bağlı olarak olumlu ve olumsuz etkilere yol açmıştır. Derslerde devamsızlık, derslerin ilerlememesi, hayalet öğrenciler, derslerde verimsizlik, dersleri anlayamama, yetersiz iletişim-etkileşim sorunları ortaya çıkmıştır. Kalabalık olmayan sınıfların olumlu etkileri ise dönüt-düzeltilme imkânı, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, öğrenme kolaylığı ve zaman yönetimi üzerine olmuştur. Duyuşsal açıdan ise ERT öğrencilerin istek, motivasyon ve odaklanmalarını etkilemiştir. Bazı öğrencilerin uzaktan eğitimi sıkıcı, zaman kaybı ve gereksiz görmeleri, derse karşı isteksizlik, motivasyon düşüklüğü ve odaklanamama yaşanmasına ve bu durum ise derslere karşı negatif bir etkiye neden olmuştur.
- Meslekî olarak, öğrenciler, süreç ilerledikçe kişisel misyon ve vizyonlarını sorgulamaya başlamıştır. ERT'nin teori temelli içerikler ve/veya kültür derslerine dair öğrenmeleri kolaylaştırıcı etkisini yadsımazken, meslekî ve kinestetik öğrenmelerde yetersiz olduğunu belirtmiştir.

İşbirlikli Çalışmalara Dair Çıkarımlar:

- Kişisel gelişim açısından, öğrenciler işbirlikli çalışmalar aracılığıyla kişisel gelişimlerinde olgunlaşma yaşamışlardır. İşbirlikli çalışmalar, özellikle içe kapanık ve çekingen bireyler için dışa dönük kişilik gelişimi açısından olumlu bir katkı sunmuştur. Sosyal açıdan, sosyalleşme, arkadaş edinme, proaktif iletişim ve etkileşim gelişimi, eleştirel düşünce kazanımı, bireysel farklılara saygı duyma, takım olarak hareket etme, sorumluluk alma, beyin fırtınası yapma, yeteneklerine uygun görev paylaşımı, zaman yönetimi gibi konularda olumlu etkilere yol açmıştır. Psikolojik açıdan negatif etkilenen öğrenciler, işbirlikli çalışmalar ile zamanla olumlu duygu değişimleri yaşamıştır. Yapılan işbirlikli çalışmalar sonrasında tekil, ikircikli ve yakın duygular yerini, yapılan işbirlikli çalışmalar sonrasında yerini güvenli, mutlu, çok mutlu, heyecanlı, eğlenceli ve keyifli gibi olumlu duygu varyasyonlarına bırakmıştır. Pandemi sürecinde öğrencilerin uymak zorunda olduğu yasaklar (örneğin; kapalı mekanlarda maske takma zorunluluğu, belirlenen saatlerde sokağa çıkamamak, toplu taşıma araçlarını kullanamamak gibi) nedeniyle, yüz yüze yapılan ekip çalışmaları için kısıtlı saatlerde okula gelmeleri ve çoğunlukla yürümek zorunda kalmaları gibi zorluklar nedeniyle, öğrencilerin zor durumlarla baş edebilme yetileri gelişmiştir. Kültürel açıdan ise ERT'de başka kültürlerle karşı daha açık

bir tutum sergileyen öğrenciler, işbirlikli çalışmalarının bu durum üzerine herhangi bir katkısının olduğundan bahsetmemişlerdir.

- Eğitsel açıdan, bilişsel ve duyuşsal gelişime bağlı olarak öğrenciler, kendi akranlarından yeni öğrenmelere açık bir tutum geliştirirken, artan motivasyonları ile birlikte çalışmalarda daha istekli, ilgili, öz yeterlilik inançları yüksek ve özgüvenli davranışlar sergilemişlerdir.
- Meslekî açıdan, işbirlikli çalışmalar yapan öğrenciler kendilerini geliştirme fırsatı yakalamıştır. Öğrenciler, kişisel vizyon ve misyonlarını geliştirmek amacıyla geleceğe dair yeni hedefler oluşturma, kariyer planlaması, öz-değerlendirme, girişimcilik ve üretken olma noktalarında farkındalık kazanmıştır.

Sorunlar ve Çözüm Önerilerine Dair Çıkarımlar:

- Sistemik açıdan, alt ve üst sisteme dair asistemik sorunlar görülmüştür. Bunlar arasında, eğitim sisteminin yetersizliği, öğrencilerin sürece dahil edilmemesi, aidiyetsizlik hissi, hızlı ve hazırlıksız alınan kararlar ve ölçme-değerlendirme, dijital sınıf yönetimine dair seçmeli derslerin seçilememesi, hayalet öğrenciler, devamsızlık, zoombombing ve yetersiz disiplin gelmektedir. Sistemik sorunların aşılmasında; planlı, vizyonel ve dönüşümsel ihtiyaçları karşılayan modern bir eğitim sistemi hayali, çevrimiçi sınıf yönetiminin güçlendirilmesi beklentisi, çözüm odaklı düşünme ve katılımcı bir yönetsel anlayış beklentisinin varlığı önerilmiştir.
- Ekonomik açıdan, sosyo-ekonomik farklılaşmaya bağlı, fırsat ve imkan eşitsizlikleri, bölgesel ve ailesel farklar dair sorunlar görülmüştür. Bunlar arasında, öğrencilerin teknolojik cihazlara sahip olmaması, kalabalık aileler, iş yaşamına katılma zorunluluğu ve bölgesel alt yapı sorunları gelmektedir. Ekonomik sorunların aşılmasında ihtiyaç sahibi öğrencilerin öğretmenlerce tespiti, alternatif mekânların öğrenci kullanımına açılması (internet kafe ve okul laboratuvarları), uzaktan eğitimin takviye ve destek amaçlı kullanımının tercihe bağlı uygulanması ve özellikle özel eğitime ve özel durumlara sahip öğrenciler için hibrit veya uzaktan eğitimin uygulanmasına dair pozitif ayrımcılık yapılması önerilmiştir.
- Teknolojik açıdan, teknoloji entegrasyonu ve teknik destek bağlamında sorunlar görülmüştür. Entegrasyon açısından, teknoloji kullanımında deneyimsizlik ve teknoloji uygulamalarına dair ise eğitim yazılımı ve içerik sorunları; teknoloji uygulamalarında ise eğitim yazılımı ve e-içerik yetersizliğine bağlı olarak, EBA'daki ara yüz problemleri ortaya konulmuştur. Teknik destek açısından internet ve bağlantı sorunları ile elektrik kesintisi gibi altyapısal ve bilgisayar ve kameraya sahip olmamak gibi donanımsal sorunlar görülmüştür. Teknolojik sorunların aşılmasında, teknoloji entegrasyonuna dair eksikliklerin ve teknik sorunların (e-içerik, alt yapı, teknik destek, donanım gibi) giderilmesi, teknoloji kullanımına dair yetersizlik ve deneyimsizlikleri aşmak amacıyla araştırma yapılması, teknoloji okuryazarlığının önem verilmesi, e-içeriklerin zenginleştirilmesi, dikkat çekici dijital öğrenme ortamlarının sunulması, EBA'nın

sistemsel olarak güçlendirilmesi, devlet desteğiyle tablet ve telefon dağıtılması önerilmiştir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde, COVID-19 pandemisinde uygulanan ERT ve işbirlikli çalışmalara dair dair sonuç ve tartışmalara yer verilmiştir.

I. ERTye Dair Öğrenci Görüş ve Deneyimleri

Bireyler, içerisinde buldukları gelişim dönemlerine göre farklı gelişimsel özellikleri gösterirler. Bu kritik dönemlerde gelişimsel görev ve ihtiyaçlarını karşılayan bireyler, kendini gerçekleştirme yolunda bir sonraki basamağa tırmanacak temelleri de oluştururlar. Tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi ortaöğretimde de öğrencilerin gelişimsel ihtiyaçları ve sürekliliği farklı gelişim görevlerinin gerçekleştirilmesi ile yakından ilişkilidir. Bu bağlamda pandemi sürecinde uygulanan ERT ve işbirlikli uygulamalar, öğrencileri kişisel-sosyal, eğitsel ve meslekî gelişim alanları açısından etkilemiştir.

Kişisel-Sosyal Gelişim: COVID-19 ve uygulanmaya başlayan ERT ile öğrenciler, kişisel (benlik), sosyal, psikolojik, fiziksel ve kültürel açıdan olumlu ve olumsuz değişimler yaşarken; yapılan işbirlikli çalışmalar kültürel alan dışında bu alanlara pozitif yönde katkı sunmuştur.

Kişisel ve Sosyal: Olumlu benlik algısı geliştiren bazı öğrenciler, bilinç düzeylerinde yaşadıkları içe dönük ve dışa dönük gelişim ile kendilerini tanıma, öz-farkındalık düzeylerini arttırma, başkalarına karşı daha saygılı ve paylaşımcı olma noktasında kendilerini geliştirmişlerdir. Öğrenciler, zoraki sosyal izolasyon ve kısıtlamalar ile bireycilleşme ve evcilleşme eğilimleri gösterirken; bu durum her ne kadar aile ile kaliteli zaman geçirme, aile içi iletişimi kuvvetlendirme gibi fırsatları beraberinde getirirse de, asosyallik, arkadaş edinememe ve dijital oyun bağımlılığı gibi olumsuz etkilere yol açmıştır. Kaynaklarda benzer şekilde, pandemi sürecinde öğrencilerin evde kalmalarının psikolojik, sosyal ve akademik açıdan olumsuz etkilere yol açtığını (Fura ve Negash, 2020); sanal sınıflarda öğrencilerin davranışsal uyum sürecinin aile, kişisel ve okul alanlarını etkilediğini (Saldana ve Yabar, 2020); açık alan çıkma yasağı ve ev kısıtlamalarının öğrencilerin fiziksel aktivite, sosyal bağlantı ve mental sağlıklarını etkilediğini (Shepherd vd., 2021), öğrencilerinin salgın sırasında öğrenmeye dair motivasyonlarının kişisel zorluklar, sosyal ilişkiler ve çevresel olanaklardan etkilendiğini ve bu durumun ise akademik başarılarını olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur (Lessard ve Puhl, 2021; Rahiem, 2021a).

Psikolojik: Duygu durumları değişen öğrenciler; *tekil* (korku, derin korku, umursamazlık ve şaşkınlık), *ikircikli* (sevinç-üzüntü, hiçbir şey-eğlenceli, huzursuzluk-sevinç, umursamazlık-huzursuzluk ve eğlenceli-farklı) ve *yakın duygular* (huzursuzluk-korku) gibi farklı duygu durumları yaşayan bazı öğrenciler pesimist ve kaotik bir ruh hali içerisinde gözükmektedir. Duygu bozulumu yaşayan bazı öğrencilerde ise uykusuzluk ve obsesif kompulsif davranışlara

rastlanmıştır. Literatürde de pandemik-öğrencilerin psikolojik ve psiko-sosyal açıdan etkilenmesine dair başka çalışmalara da rastlanmıştır (Zhang vd., 2020; Liang vd., 2020; Zhou vd., 2020; Hou vd., 2020; Demirbilek, 2020; Bozkurt, 2020; Bilgin ve Yeşilyurt, 2021; Cahapay, 2020; Turk vd., 2021; Shepherd vd., 2021; Pragholapati, 2020; Lessard ve Puhl, 2021). Salgın sırasında ortaokul ve lise öğrencilerinin beşte birinden fazlasının ruh sağlığı etkilenirken (Zhang vd., 2020); genç grubun yaklaşık %40,4'ünün psikolojik sorun ve %14,4'ünün travma sonrası stres bozukluğu yaşama eğilimindeyken (Liang vd., 2020); ergenlerin depresif ve anksiyete semptomlarının yaygınlık oranını, sosyo-demografik açıdan incelendiğinde, öğrencilerin sınıf seviyeleri ne kadar yüksekse, depresif ve anksiyete belirtilerinin yaygınlığı o kadar fazla olduğu ortaya konulmuştur (Zhou vd., 2020). Benzer şekilde; Turk vd., (2021)'e göre, ergenlerin yaklaşık yarısının depresyon düzeyinin yüksek olduğu, yarıya yakınının ise yüksek anksiyeteye ve yüksek depresyon+anksiyeteye sahip olduğu; Hou vd., (2020)'ne göre ise öğrencilerin, depresyon, anksiyete ve travma sonrası stres bozukluğu oranlarını sırasıyla %71.5, %54.5 ve %85.5 olarak hesaplamış ve intihar düşüncesi %31.3 iken, girişimde bulunan öğrenci sayısını ise %7.7 olarak bulunmuştur. Bozkurt (2020) çalışmasında, olumsuz metaforlar olarak yalnız duygusu ve duyuşsal yakınlık temalarını ortaya çıkartırken; Bilgin ve Yeşilyurt (2021), koronavirüs kavramının, öğrenciler tarafından izolasyon, önlem alma, sosyal mesafe, duygular, kısıtlama, belirsizlik gibi birden fazla ve farklı metaforlarla açıklamış; Cahapay (2020) da, salgını deneyimleyen öğrencilerin, salgına dair deneyimlerini “duygusal bir hız treni”ne benzetererek, öğrenciler pandeminin etkilerinin üstesinden gelmek için olumlu içgörüler kazanmaya ve sorumluluk almaya yönelmiştir. Shepherd vd., (2021) ise pandemi ve uzaktan eğitimin öğrencileri mental açıdan olumsuz etkilediğini; Pragholapati (2020) de benzer şekilde öğrencilerinin bu süreçte negatif, karmaşık ve karamsar duygular ve el yıkama hakkında obsesif-kompulsif davranışlar geliştirmiştir. Ynag vd., (2020) ise bu görüşlerin aksine, COVID-19 salgını sırasında Wuhan'daki lise öğrencilerinin ruh sağlığını büyük ölçüde koruduğunu ve dayanıklılık ve pozitif duygu düzenlemenin psikolojik travmanın ruh sağlığı üzerindeki doğrudan etkisinin olmadığını belirtmiştir.

Fiziksel: ERT ile Pandemi-öğrencilerin dijital ortamda daha fazla vakit geçirme zorunluluğu, konforlu, üretken ve esnek çalışabilme imkânlarından dolayı olumlu bulunurken; öğrencilerin bu süreçte fiziksel hareket kapasitelerinin minimum düzeye inmesi ve uzun süre ekran kullanımına bağlı olarak, fiziksel yorgunluk ve dijital göz yorgunluğu gibi sorunlara yol açmıştır. Literatürde de uzaktan eğitime dair özerklik, zaman ve mekân bağımsızlığı, her yerde eğitim, esnek, rahat öğrenme ortamları (Demirbilek, 2021; Rahiem, 2021b; Shepherd vd., 2021) olumlu görülürken; kısıtlamalar ile birlikte motivasyonsuzluk, ciddiye alınmaması, sosyal aktivitelerin olmaması, kısıtlı imkânlar, karmaşık, pasif, sıkıcı, faydasız, kalitesiz, rahatsız edici, soyut yıpratıcı, zor, yorucu olması, kontrolsüzlük gibi olumsuz noktalara değinmiştir (Rahiem, 2020; Warner, 2020; Demirbilek, 2021; Campbell vd., 2021). Örneğin; öğrenciler, COVID-19 haberlerini ortak kaynakları olan akranları (%80) ve sosyal medya (%58) üzerinden alırken; çoğunun, ders dışında ekran başında geçirdikleri sürenin arttığı tespit edilmiştir (Campbell vd., 2021).

Kültürel: Eğitim kasıtlı bir kültürlenme süreci olmasına rağmen, öğrenciler sadece eğitim ortamlarında değil, sosyal yaşantılarında da kültürlenme yaşarlar. Pandemi süreci öğrencilerin kendilerini tanımaları ve kültürel açıdan gelişimleri için çeşitli fırsatlar da yaratmıştır. Bazı öğrenciler, kendini kültürlerine karşı yaklaşma ile kültürlenme, bazıları ise başka kültürlere karşı kültürel açıklık yaşamışlardır. Kültürel açıklık: “İnsanların deneyimleri açısından farklı olduğunu bununla birlikte diğer kültürlerin yapılarına, insanlarına ve değerlerine karşı açık bir tutum sergilemeleridir (Sharma vd., 1994, s.28)”. Kültürlenme ise bireyin kendi kültürü dışındaki bir kültüre karşı sinerji oluşturması iken; kültürel yakınlık ve açıklık ise farklı bir kültüre karşı şeffaf ve açık bir duruş sergilemesidir.

Eğitsel Gelişim: Araştırma sonuçlarına göre, ERT ortamında öğrencilerin deneyim kazanabilmesi ve öğrenme yaşantılarının desteklenmesi için, aktif katılım, ipucu, pekiştirici, dönüt ve düzeltmelerin kullanılması öğretimi kolaylaştıran ve öğretim hizmetlerinin niteliğini arttıran faktörler arasındadır. Fakat uzaktan eğitim sürecinde derse devamsızlık, ders esnasında dersten ayrılma, devamsızlığa bağlı öğretmenlerin dersleri tekrarlaması, zayıf iletişim ve etkileşim, proaktif öğrencilerin azlığı, derse katıldığı halde anlama güçlüğü çeken ve verim alamayan öğrencilerin varlığı gibi faktörler ERT’de öğretim hizmetlerinin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Literatürde de uzaktan eğitime dair olumlu ve olumsuz görüşler yer almaktadır (Arık vd., 2021; Saldana Yabar, 2020; Jhoanna vd., 2021; Demirbilek, 2021; Selçuk vd., 2021; Bokurt, 2020; Akyol, 2020). Olumlu görüşler; öğretmen-öğrenci iletişimini güçlendirme, dönüt-düzeltilme imkânı, öğrenilenlerin pekiştirilmesi, öğrenme kolaylığı ve zaman yönetimi (Arık vd., 2021; Jhoanna vd., 2021), esneklik, verimlilik ve rahat öğrenme ortamlarının varlığı (Rahiem, 2021b; Arık vd., 2021; Demirbilek, 2021), öğrenmeyi kolaylaştırıcı, yaşam boyu öğrenme, öğretimsel bulunuşluk, yapılandırılmış öğrenme, topluluk hissi (Bozkurt, 2020), erişebilirlik (Bozkurt, 2020, Arık vd., 2021), disiplin sağlama (Arık, 2021), öğrencilerin öz bakım, kendini geliştirme ve yeni teknolojinin sağladığı öğrenme imkânları yaratma (Rahiem, 2021b) ve kaynaklara erişim, rutinlerdeki değişiklikler, çevrimiçi sınıflar ve sosyal desteğe erişim, fiziksel aktivitelere katılımı olumlu etkileme, pandemi ile okul ve sporun, sosyal bağlantılar için fırsatlar sağlama (Shepherd vd., 2021) gelmektedir. Ayrıca, çalışmaya göre ERT ortamındaki öğretmenler, yöntem ve teknikleri kullanma ve ders anlatma açısından, öğrenciler tarafından oldukça başarılı görülmüştür. Akyol (2020)’da benzer bir şekilde, uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenlerin uyguladığı yöntemlerin öğrenciler tarafından yeterli görüldüğünü ifade etmiştir. Olumsuz görüşler arasında ise: öğrenciler üzerinde özellikle akademik gelişim açısından bir memnuniyetsizliğe yol açması (Saldana Yabar; 2020), derse katılım az olması ve kaynakların eksikliği (Jhoanna vd., 2021), uzaktan eğitimin karmaşık, pasif, sıkıcı, öğrenilmiyor, faydasız, kalitesiz, rahatsız edici, yıpratıcı, zor, soyut, ciddiye alınmıyor olunması (Demirbilek, 2021), yapaylık ve iletişimsizlik (Arık vd., 2021; Bozkurt, 2020), öğrenme/öğretme ve öz düzenleme/zaman, geri dönüt eksikliği, teknolojik problemler ve duyuşsal konulardaki yetersizlikler gelmektedir (Arık vd., 2021).

Duyuşsal özellikler istek, inanç, motivasyon, odaklanma ve özgüven gibi doğrudan gözlenemeyen, fakat öğrenenin öğrenme ortamlarında öğrenmeye karşı olan konumunu belirleyen yöneysel davranışlardır. Çalışma sonuçlarına göre, özellikle istek, inanç, motivasyon, odaklanma ve özgüven gibi doğrudan gözlenemeyen, fakat öğrenenin, öğrenme ortamlarında öğrenmeye karşı olan konumunu belirleyen yöneysel davranışlar olan çeşitli duyuşsal özellikler görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu uzaktan eğitimi sıkıcı, zaman kaybı ve yararsız olarak görürken, isteksizlik, motivasyon düşüklüğü yol açtığını düşünmektedir. Odaklanma ise öğrencilerde en sık görülen olumsuz duyuşsal davranışlardan birisi olmuştur. Uzaktan eğitim ve ev ortamının, mekânsal açıdan ayrıştırılmasının güçlüğü nedeniyle bazı öğrencilerin duyuşsal davranışlarındaki değişim, akademik başarısını olumsuz etkilemiştir. Literatür incelendiğinde, yüz yüze yapılan dersler daha verimli ve etkili görülürken (Okan, 2020), uzaktan yapılan dersler ise sıkıcı ve yararsız bulunmuştur (Demirbilek, 2021). Xhaferi ve Xhaferi (2020) ise çevrimiçi öğretimin, öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini dikkate alma ihtiyacına vurgu yapmıştır. Benzer şekilde Demirbilek (2021)'te, salgın sırasında öğrenmeye devam etme motivasyonuna dair; kişisel zorluklar, sosyal ilişkiler ve çevresel olanaklara ait üç tema ortaya koymuştur. Öğrenciler tüm sınırlamalara rağmen motive olmuş ve ilerlemeye devam ederek, zihinsel dayanıklılıkları ile özerk bir şekilde kendilerini yönlendirmiş; genellikle sosyal gruplarından, ailelerinden ve arkadaşlarından etkilenerek, öğrenme atmosferleri ve imkânlarıyla motive olmuştur (Demirbilek, 2021).

Meslekî Gelişim: Misyon kişinin varoluş nedenini sorgulayarak, mevcut şartlar içerisindeki küçük bir resmi; vizyon ise temel düşünceler, felsefe ve geleceğe yol gösterecek ilhamları temsil eden geleceğe bakışa dair büyük resmi temsil etmektedir. Pandemi süreci öğrencilerin meslekî misyon ve vizyonlarını düşünmelerine neden olmuştur. Öğrenciler, uzaktan eğitim sistemi içerisinde meslekî eğitimin yeri, uygulamalı eğitim ve mesleki kariyer gelişimleri sorgulanmaya başlayarak, pratik isteyen meslekî derslerin uzaktan olmaması gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Uzaktan eğitime dair görüş bildiren meslek yüksek okulu öğrencileri, uygulanan aktiviteler ve derslerin uzaktan eğitime uygunluğu konusunda olumsuz görüş bildirmişlerdir (Gömleksiz ve Pullu, 2020).

II. İşbirlikli Çalışmalara Dair Öğrenci Görüş ve Deneyimleri

Pandemi ve ERT sürecinde, öğrencilerde görülen içe ve dışa dönük kişilik gelişimi, işbirlikli çalışmalardan olumlu bir şekilde etkilenmeye başlamıştır. Öğrenciler olgunlaşma, daha dışa dönük bir kişilik oluşturma ve sorumluluk alma konularında işbirlikli çalışmalardan olumlu etkilenmiştir. Çevrimiçi ortamda veya ev ortamı dışında yüz yüze gerçekleştirilen işbirlikli çalışmalar ile öğrenciler sosyalleşme, yeni arkadaşlar edinme, takım çalışmalarına ayak uydurabilme, takım ruhu kazanma, proaktif iletişim sağlama, eleştirel düşünce kazanma, yeteneklerine uygun görev dağılımı, zaman yönetimi gibi konularda da olumlu kazanımlar elde etmiştir. Kısıtlamalara ve yasaklara bağlı olarak koordinasyon, planlama, iş bölümü gibi konularda çeşitli olumsuzluklar da yaşanılmıştır. Shepherd vd., (2021)'nin lise öğrencilerinin sporcu deneyimlerinin fiziksel aktivite, ruh sağlığı ve sosyal bağlantıları üzerine etkisine dair

yaptıkları çalışmada bu sonuçlarla paralellik göstermektedir. Açık alan ve ev kısıtlamaları öğrencilerin fiziksel aktivite, sosyal bağlantı ve mental sağlıklarını etkilemektedir. Öğrenciler, özellikle zihinsel sağlıklarının sosyal bağlantılardan, çevrimiçi derslerden ve fiziksel aktiviteden etkilendiğini ve pandemi başladığından beri okul ve sporun, sosyal bağlantılar için fırsatlar sağladığını belirtmiştir. Fura ve Negash (2020) da Covid-19 sürecinde evde kalmanın, psikolojik, sosyal ve akademik açıdan öğrencileri olumsuz etkilemesine rağmen, bu süreçte öğrenciler SMS, sosyal medya (Facebook, Telegram gibi) veya mail aracılığıyla, arkadaş, aile veya iş arkadaşlarıyla sosyal bağlantılarını geliştirmişlerdir. Araştırma bulguları ayrıca, öğrencilerin pozitif ilişkiler tesis etmek, sosyal destek almak ve vermek için bazı bilişsel-davranışsal aktiviteler içeren başa çıkma stratejilerinden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Hidinger (2020)'ın, çevrimiçi andragoji eğitiminin topluluk duygusuna katkısını gösteren çalışmasında, katılımcıların deneyimlerine ve algılarına göre beş ana tema ortaya çıkmıştır Bunlar: (1) Rutin, (2) Teknoloji, (3) Kurs Tasarımı, (4) Etkileşim Algısı, (5) Topluluk Duygusu. Bu çalışmaların aksine, Ozbek ve Ozaltaş (2021) ise lise öğrencilerinin orta düzeyde COVID-19 korkusuna sahip olmasına rağmen yaş, sınıf, okul takımında olma, lisanslı spor yapma, spor yapma türü, spor yapma süresinin lise öğrencilerinin korkuları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığını belirtmiştir.

İşbirlikli çalışmalar, öğrencilerin duygu durumları üzerinde olumlu etkilere yol açmıştır. Öğrenciler, özellikle tekil, ikircikli ve yakın duygu durumlarında; güvenli, mutlu, çok mutlu, stresli-mutlu, heyecanlı, eğlenceli ve keyifli gibi benzer yönde olumlu duygu varyasyonları yaşadıklarını ifade etmişler ve pandeminin yarattığı negatif ruh haline dair bir söylem geliştirmekten kaçınmışlardır. Öğrenciler yaşanan ufak tefek stresleri ise proje geliştirme sürecinin doğal bir parçası olarak görmüş ve zamanla bu gibi durumları birlikte aşmışlardır. Örneğin; işbirlikli çalışmalar esnasında öğrenciler maske kullanımı, yüz yüze ekip çalışmaları için okula gelme ve ulaşım araçlarını kullanamama ve/veya ulaşım araçlarına alınmadıkları zamanlarda yürümek zorunda kalmaları gibi süreçte yaşadıkları sorunlara çözüm üretmek aşmışlardır. Bu noktada yorgunluk, kısıtlama veya izinlere bağlı olarak yaşanan bu tarz sorunlar, pandemi ve ERT sürecindeki sorunlar gibi lanse edilmemiş; tam aksine ekip çalışmasının tadı tuzu olarak görülmüştür. Fakat öğrenciler, işbirlikli çalışmaların kültürel açıdan onları etkilediğine dair bir ifade ise sunmamıştır.

III. ERT ve İşbirlikli Uygulamalarda Yaşanılan Sorun ve Çözümlere Dair Öğrenci Görüş ve Deneyimleri

Sistemik sorunlara bağlı olarak dönüşüm isteyen öğrenciler üst ve alt sisteme dair çeşitli sorunlara değinmiştir. Üst sisteme dair alınan kararlar yetersiz görülmüş, öğrenciler sürecin ve çözümlerin bir parçası olarak görülmediklerini düşünerek, okula karşı aidiyetsizlik hissetmişlerdir. Hızlı ve alt yapısı hazırlanmadan, plansız alınan kararlar ve okul sınavlarının yüz yüze yapılmasını eleştirmişlerdir.

Jhoanna vd., (2021)'de, ani değişikliklerden dolayı uygulanmaya başlanan harmanlanmış öğrenmeye dair yetersiz düzenlemelere dikkat çekmiştir. Yine çalışma sonuçlarına göre, ERT sürecinde öğrenciler, kopya çekmek, dijital sınıf yönetiminin zorlukları, hayalet öğrenciler, derse giriş zamanlarına uyulmaması, derse devam etmeme, zoombombing, siber zorbalık ve yetersiz disiplin sorunlarını yaşamışlardır. Lessard ve Puhl (2021) ise araştırmalarında, ergenlerin çoğunluğunun -üçte ikisinden fazlası (%69)- öğretmenleri ile iletişim ve desteğinin azaldığını belirtirken; ergenlerin -yaklaşık üçte biri- pandemi boyunca elektronik (siber) zorbalığın bu süre zarfında daha fazla sorun haline geldiğini ve sıklığının arttığını belirtmiştir. Dinç (2020)'de benzer şekilde, uzaktan eğitimde devamsızlık ve dersi bırakmanın nedenleri olarak okul ve kurum (program tasarımı, kurumsal destek ve etkileşim), öğrencinin kişisel özellikleri (psikolojik, akademik geçmiş, öğrenci becerileri deneyimleri) ve sosyal çevre kaynaklı faktörler olduğunu tespit etmiştir. Çalışma sonuçlarına göre öğrenciler, bu problemlere dair empatik ve çözüm odaklı düşüncenin öneme vurgu yaparak; teorik ve pratik açıdan köklü ve kalıcı çözümlere ihtiyaç olduğuna dair çözüm önerilerinde bulunmuşlardır. Ayrıca ölçme-değerlendirmede istenilen yapısal değişikliklerin yanı sıra, bazı öğrenciler çevrimiçi sınıf ortamında daha sıkı bir disipline ihtiyaç olduğunu ve seçmeli derslerin yaşama dönük ve hayata hazırlayıcı olması gerektiğini ifade etmiştir.

Ekonomik açıdan pandeminin sosyo-ekonomik farklılıklara dair etkileri araştırma sonuçlarında görülmüştür. Öğrencilerin büyük çoğunluğu fırsat ve imkân eşitsizliklerine bağlı olarak yaşanan bölgesel ve ailesel sorunlara dikkat çekmiş ve teknolojik cihazlara sahip olmanın, ekonomik imkânlarla paralel olduğunu belirtmişlerdir. Salturk vd., (2021)'a göre pandemi sırasında öğrencilerde yeni stres kaynakları oluşmuştur. Sosyo-ekonomik eşitsizliklerin görünürlüğünün artması, öğrenci yaşam deneyiminin sınırlı olması, uygulanan sağlık ve güvenlik politikaları nedeniyle sosyal izolasyonun çeşitli etkileri olmuştur. Hou vd., (2020)'ne göre öğrencilerin % 87.1'inin bir kardeşe sahipken, % 54.9'u düşük akademik notlar almış ve %67.4'ü ise ödev-egzersizlerini yapmadığı görülmüştür. Dinç (2020), uzaktan eğitimi etkileyen faktörler olarak teknolojik altyapı, yatırımlar, tasarım ve demografik faktörleri tespit etmiş ve öğrencilerin ders çalışacak ortama sahip olmaması, kalabalık bir ailenin üyesi olması, iş yaşamına katılma zorunluluğu, bölgesel alt yapı gibi farklılıkların bu eşitsizlikleri daha da arttırdığını belirtmiştir. Literatürdeki görülen benzer olumsuzluklar arasında, uzaktan eğitime dair eşitsizlik (Bozkurt, 2020), adaletsizlik, imkânların kısıtlılığı ve dijital ortamın bağımlılık yapması (Demirbilek, 2021), öğrencilerin ev ekonomisine yardım etme zorunluluğu (Henaku, 2020) ve internet paketinin yüksek maliyeti nedeniyle yaşanan finansal zorluklar gelmektedir (Henaku, 2020; Rahiem, 2021b). Öğrencilerinin önerdikleri çözümler arasında; ihtiyacı olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri tarafından tespit edilmesi, internet kafe ve okulların bilgisayar laboratuvarlarının öğrencilerin kullanımına açılması, uzaktan eğitimin takviye amacıyla ve tercihe bağlı yapılması ve hibrit eğitimin uygulanmasına geçilmesi gibi öneriler yer almaktadır. Ayrıca bazı öğrenciler çevrimiçi öğrenmenin askıya alınması gerektiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde, literatürde de yüz yüze ile uzaktan eğitimin eş zamanlı olarak kullanılabilirliğine dair çeşitli öğrenci görüşleri bulunmaktadır (Rahiem, 2020; Gömleksiz ve Pullu, 2020).

Teknolojik açıdan sorunlar, teknoloji entegrasyonuna dair kullanım ve uygulamalara bağlı olarak deneyimsizlik, eğitim yazılımı ve e-içerik eksikliği gibi sorunlardır. Literatürde incelendiğinde, yeni teknolojiyi öğrenmeye dair bilgi ve beceri eksikliği (Yılık ve Yılık, 2020; Rahiem, 2021b), acil olarak ortaya çıkan harmanlanmış öğrenme gereksinimleri için yetersiz kaynak (Jhoana vd., 2021; Yılık ve Yılık, 2020), yatırımlar (Dinç, 2020) ve uzaktan eğitim sürecinde daha fazla animasyon, video, belgesel, kaynak kullanılması (Öztürk, 2021) gibi konular karşımıza çıkmaktadır. Teknik destek açısından yaşanan sorunlar ise internet, bağlantı, elektrik gibi altyapısal sorunlar ve teknolojik cihaz yetersizliği ile ilgili donanımsal sorunlar üzerine yoğunlaşmıştır. Kaynaklarda benzer şekilde öğrencilerin, en büyük endişelerinin uzak veya yakın bölgelerde yetersiz internet ve kaynaklara erişim (Shepherd vd., 2021), altyapı (Dinç, 2020; Gömleksiz ve Pullu, 2020; Rahiem, 2021b), bağlantı sorunları (Ozkaral ve Bozyigit, 2021; Delute ve Ada, 2021; Henaku, 2020; Warner, 2020) ve yetersiz teknoloji veya cihaza sahip olmaları (Delute ve Ada, 2021; Henaku, 2020) olduğunu belirtirken; öğrencilerin bu sorunlara dair çözümleri ise teknoloji okuryazarlığını geliştirme, öğrenme yönetim sisteminin güncellenmesi, e-içeriğin zenginleştirilmesi, internet ve bağlantı sorunlarını gidermek, teknolojik cihaz dağıtımını olmuştur. Literatürde ise teknolojik problemlerin çözümü için öğretim üyelerine eğitim verme (Ozkaral ve Bozyigit, 2021), teknik destek alma (Yılık ve Yılık, 2020), etkili çevrimiçi eğitim süreçlerinin geliştirilebilmesi için okulun sunduğu hizmet, sistem, erişim sorunlarını çözmek, altyapısal ihtiyaçları gerçekleştirmek ve bilgisayar gibi olanakların sağlanması yer almaktadır (Ozkaral ve Bozyigit, 2021). Ayrıca, öğrencilerin çoğunlukla bu süreçte sadece akıllı telefon kullanarak canlı derslere katıldığı ve öğrencilerin çoğunun yeterli psikolojik ve akademik destek alamadığı, internet erişimi olan öğrencilerin ise bu süreçte öğretim etkinliklerinden daha memnun olduğu belirtilmiştir (Hasançebi vd., 2021).

6. ÖNERİLER

Bu tartışmalar ışığında uzaktan eğitime dair çevrimiçi pedagojinin güçlendirilmesi, eğitim ve öğrenme yönetim sistemlerindeki sorunların planlı ve kalıcı olarak çözülmesine dair yeni çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin, eğitsel, duyuşsal ve mesleki gelişime bağlı ihtiyaçları dikkate alınarak, Garrison, Anderson ve Archer (2009) tarafından ortaya konan “Sorgulama Topluluğu Modeli” ile ERT kapsamında çevrimiçi öğretimin tasarımı geliştirilebilir. Teorik çerçevesi *“birbirine bağlı üç unsurun (sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluk) geliştirilmesi yoluyla derin ve anlamlı (işbirlikçi-yapılandırıcı) bir öğrenme deneyimi yaratma sürecini temsil (s.6).”* eden bu modele, uygulamalı eğitimi temsilen öğrenmeye dördüncü bir boyut eklenebilir (meslekî buradalık). Böylece, çevrimiçi öğretim tasarımı açısından çevrimiçi ekosistemdeki yaşantının zenginleştirilmesi amacıyla işbirlikli etkinlik fırsatlarının da sunulduğu tasarım geliştirilebilir. Ayrıca, işbirlikli çalışmaların ERT sürecindeki olumlu ve olumsuz etkileri daha geniş bir perspektiften incelenerek, işbirlikli öğrenmenin kültürel gelişime olan katkısı ayrıca incelenebilir. Çevrimiçi eğitim ortamları ile ve/veya birlikte yürütülen örgün eğitim kapsamındaki işbirlikli çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarına ve/veya hangi gelişim alanlarda onları etkilediğine dair farklı desenlerde tasarlanan yeni çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akyol, C. (2020). Turizm ön lisans öğrencilerinin Covid-19 pandemisi sürecinde gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Studies in Educational Research and Development*, 4(2), 65-82.
- Aparicio, M., Bacao, F., & Oliveira, T. (2014). *Trends in the e-learning ecosystem: A bibliometric study*. In 20th Americas Conference on Information Systems, AMCIS 2014.
- Arik, S., Karakaya, F., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Hakkında Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 41(2). <https://doi.org/10.17152/gefad.926838>
- Bilgin, O., & Yesilyurt, E. (2021). Perceptions of University Students about Coronavirus: a Metaphor Is Study. *Psycho-Educational Research Reviews*, 118-127. <https://www.journals.lapub.co.uk/index.php/perr/article/view/1623>.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemisi Sırasında İlköğretim Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik İmge ve Alguları: Bir Metafor Analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>
- Cahapay, M. B. (2020). Stranded college students amid corona virus disease 2019 pandemic: An existential phenomenology. *Journal of Loss and Trauma*, 25(6-7), 598-604. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1770955>
- Campbell, K., Weingart, R., Ashta, J., Cronin, T., & Gazmararian, J. (2021). COVID-19 knowledge and behavior change among high school students in semi-rural Georgia. *Journal of School Health*, 91(7), 526-534. <https://doi.org/10.1111/josh.13029>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Siyasal kitabevi.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Delute, R. C. S., & Ada, J. C. S. (2021). Complying and Coping: A Phenomenological Analysis of the Lived Experiences of College Students Studying During the COVID-19 Outbreak Lockdown. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 4(3), 183-191. <https://doi.org/10.32996/ijllt.2021.4.3.21>
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Öğretime İlişkin Metaforik Algıları/Metaphoric Perceptions of University Students on Distance Education. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.19160/ijer.786303>
- Diñç, Y. (2020). *Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Tercihlerini Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi* (Master's thesis, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Fura, D. L., & Negash, S. D. (2020). A Study on the Living Experiences of People during the COVID-19 Pandemic: The Case of Wolisso Town Home-Stayed University Students. *J Psychol Psychother*, 10(384), 2161-0487. <https://doi.org/10.35248/2161-0487.20.10.3844>

- Garrison, D. R., Anderson, T., & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *The internet and higher education*, 13(1-2), 5-9. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.10.003>
- Gömleksiz, M. N., & Pullu, E. K. (2020). Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(6). <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44456>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *ECTJ*, 30(4), 233-252.
- Hasancebi, F., Yavuz, M., Kayali, B., Hasancebi, M., Tatal, O., & Ozkılıç, A. (2022). Students' Views Regarding Instruction during the Pandemic Process. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(1), 51-63. <https://doi.org/10.53850/joltida.980931>
- Henaku, E. A. (2020). COVID-19 online learning experience of college students: The case of Ghana. *International Journal of Multidisciplinary Sciences and Advanced Technology*, 1(2), 54-62. <http://dx.doi.org/10.12691/education-9-7-1>.
- Hidinger, K. (2020). *A Phenomenology of Peer Interaction and Community in Accelerated Online Learning*. (Electronic Thesis or Dissertation). Retrieved from <https://etd.ohiolink.edu/>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause review*, 27, 1-12. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31848.70401>
- Hou, T. Y., Mao, X. F., Dong, W., Cai, W. P., & Deng, G. H. (2020). Prevalence of and factors associated with mental health problems and suicidality among senior high school students in rural China during the COVID-19 outbreak. *Asian journal of psychiatry*, 54, 102305. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102305>
- Iglesias-Pradas, S., Hernández-García, Á., Chaparro-Peláez, J., & Prieto, J. L. (2021). Emergency remote teaching and students' academic performance in higher education during the COVID-19 pandemic: A case study. *Computers in Human Behavior*, 119, 106713. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106713>
- Jhoana, L. P. E. M. S., Lunesto, P., Malaca, J. A. M. M. J., & Tus, J. (2021). Mag-Aral ay Di 'Biro: A Phenomenological Study on the Lived Experiences of the Students on Blended Learning Amidst COVID-19. <https://doi.org/10.6084/m9.figshare.13717864.v1>
- Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Psychology Press.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of educational research*, 52(1), 31-60. <https://doi.org/10.3102/00346543052001031>
- Lessard, L. M., & Puhl, R. M. (2021). Adolescent academic worries amid COVID-19 and perspectives on pandemic-related changes in teacher and peer relations. *School Psychology*, 36(5), 285-292. <https://doi.org/10.1037/spq0000443>
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C., & Mei, S. (2020). The effect of COVID-19 on youth mental health. *Psychiatric quarterly*, 91(3), 841-852. <https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3>
- Merriam, S. B. (2013). *Qualitative Research: Nitel Araştırma* (Çev. Ed.: Selahattin Turan).
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same?. *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>

Okan, Ö. Ü. N. (t.y.). Pandemi Sürecinde Yapılan Online Derslerin Verimliliğinin İncelenmesi ve Yüz Yüze Yapılan Derslerle Karşılaştırmasının Yapılması. Uluslararası Covid-19 Kongresi.

Ozbek, S., & Ozaltas, H. N. (2021). The Investigation According to Some Variables of COVID-19 Fear Levels of High School Students in the Pandemic Process. *Journal of Educational Issues*, 7(3), 251-264. : <https://doi.org/10.5296/jei.v7i3.19185>

Ozkaral, T. C., & Bozyigit, R. (2020). Social Studies and Geography Teacher Candidates' Views on Coronavirus (COVID 19) and Online Education Process. *Review of International Geographical Education Online*, 10(3), 467-484. <https://doi.org/10.33403/rigeo.756757>

Öztürk, S. K. Covid-19 Salgını Sürecinde Taşınmalı Öğrencilerin Uzaktan Eğitim ile Verilen Fen Bilimleri Dersine Yönelik Görüşleri. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(Pandemi Özel Sayısı), 3892-3917. <https://doi.org/10.26466/opus.915874>

Padgett, D. K. (2016). *Qualitative methods in social work research* (Vol. 36). Sage publications. 20 Mayıs 2021 tarihinde https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=M32zDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=Oet51VeAbn&sig=q6bp8Ic73bchGQP88Tz-ryILL-M&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false adresinden alınmıştır.

Pragholapati, A. (2020). COVID-19 impact on students.

Rahiem, M. D. (2020). The emergency remote learning experience of university students in indonesia amidst the COVID-19 crisis. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(6), 1-26. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.6.1>

Rahiem, M. D. (2021a). Remaining motivated despite the limitations: University students' learning propensity during the COVID-19 pandemic. *Children and Youth Services Review*, 120, 105802. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105802>

Rahiem, M. D. (2021b). Indonesian University Students' Likes and Dislikes about Emergency Remote Learning during the COVID-19 Pandemic. *Asian Journal of University Education (AJUE)*, 17(1). <https://doi.org/10.24191/ajue.v17i1.11525>

Saldaña Yabar, L. M. (2020). Adaptación conductual a las clases virtuales en estudiantes de secundaria de instituciones educativas de Lima Metropolitana. <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/USIL/10084>

Salturk, A., & Cokluk-Bokeoglu, Ö. (2021). A testopia during COVID-19: Qualitative study about higher education institutions examination (HEIE). *Journal of Theoretical Educational Science*, 14(4), 498-523. <https://doi.org/10.30831/akukeg.911565>

Selçuk, A., Karakaya, F., Çimen, O., ve Yılmaz, M. (2021). Covid-19 Pandemi Sürecinde Uygulanan Uzaktan Eğitim Hakkında Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659. <https://doi.org/10.17152/gefad.926838>

Sharma, S., Shimp, T. A., & Shin, J. (1994). Consumer ethnocentrism: A test of antecedents and moderators. *Journal of the academy of marketing science*, 23(1), 26-37. <https://doi.org/10.1177/0092070395231004>

Shepherd, H. A., Evans, T., Gupta, S., McDonough, M. H., Doyle-Baker, P., Belton, K. L., ... & Black, A. M. (2021). The Impact of COVID-19 on High School Student-Athlete Experiences with Physical Activity, Mental Health, and Social Connection. *International journal of environmental research and public health*, 18(7), 3515. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073515>

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousands Oaks, CA: Sage.

Stake, R. E. (2006). Multiple case study analysis. New York, NY.

Tsai, S., & Machado, P. (2002). E-Learning Basics: Essay: E-learning, online learning, web-based learning, or distance learning: unveiling the ambiguity in current terminology. *eLearn*, 2002(7), 3. <https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/566778.568597>

Turk, F., Kul, A. & Kilinc, E. (2021). Depression-anxiety and coping strategies of adolescents during the Covid-19 pandemic. *Turkish Journal of Education*, 10(2), 58-75. <https://doi.org/10.19128/turje.814621>

Wang, G., Zhang, Y., Zhao, J., Zhang, J., & Jiang, F. (2020). Mitigate the effects of home confinement on children during the COVID-19 outbreak. *The Lancet*, 395(10228), 945-947. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(20\)30547-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(20)30547-X)

Warner, D. B. (2020). A Phenomenological Study of Traditional Public High School Graduates' Experiences while Taking Their First Online Course in College. <https://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/2775>

Xhaferi, G., & Xhaferi, B. (2020). Online Learning Benefits and Challenges During the COVID 19-Pandemic-Students' Perspective from SEEU. *Seeu Review*, 15(1). <https://doi.org/10.2478/seeur-2020-0006>

Yang, D., Swekwi, U., Tu, C. C., & Dai, X. (2020). Psychological effects of the COVID-19 pandemic on Wuhan's high school students. *Children and Youth Services Review*, 119, 105634. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105634>

Yılık, M. A., & Yılık, M. (2020). Üniversite Öğrencilerinin Çevrim İçi Eğitime Yönelik Deneyimleri, Geliştirdikleri Dirençler ve Başa Çıkma Stratejileri. <https://open.metu.edu.tr/handle/11511/78011>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5). sage.

Zhang, C., Ye, M., Fu, Y., Yang, M., Luo, F., Yuan, J., & Tao, Q. (2020). The psychological impact of the COVID-19 pandemic on teenagers in China. *Journal of Adolescent Health*, 67(6), 747-755. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.08.026>

Zhou, S. J., Zhang, L. G., Wang, L. L., Guo, Z. C., Wang, J. Q., Chen, J. C., ... & Chen, J. X. (2020). Prevalence and socio-demographic correlates of psychological health problems in Chinese adolescents during the outbreak of COVID-19. *European child & adolescent psychiatry*, 29(6), 749-758. <https://doi.org/10.1007/s00787-020-01541-4>

Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık İle Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Oğuzhan GÜLER¹

¹PhD, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, guleroguzhan21@gmail.com,

¹ORC-ID: 0000-0003-3603-3691

Demet PEKŞEN SÜSLÜ²

²Assist. Prof., Maltepe Üniversitesi, demetsuslu@maltepe.edu.tr,

²ORC-ID: 0000-0001-6791-004X

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayım/e-Printed

08.11.2022

29.12.2022

30.12.2022

ÖZ

Araştırmada, ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve duygusal özerklik düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca duygusal özerklik puanları ile psikolojik dayanıklılık puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu açısından farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2019 - 2020 öğretim yılında Gaziantep ilindeki 800 (453 kadın, 347 erkek) lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada Bulut, Altundağ ve Doğan (2013) tarafından geliştirilen "Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ile Deniz, Çok ve Duyan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Duygusal Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, psikolojik dayanıklılık puanları cinsiyet, sınıf, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal özerklik puanları incelendiğinde cinsiyet, algılanan sosyo-ekonomik düzey ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşmadığı; sınıf düzeyi ve anne eğitim durumu değişkenlerine göre ise farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ergen psikolojik dayanıklılığı ile duygusal özerklik değişkenleri arasında orta derecede negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bu sonuç özerklik gelişiminin psikolojik dayanıklılığın önemli faktörleri olan koruyucu ve risk faktörleri üzerindeki etkisini ön plana çıkarmaktadır. Bu iki kavram kimlik ve kişilik gelişiminde etkili olduğu için ebeveynlerin çocuk yetiştirirken bilinçli olmaları adına uzmanlardan yardım almaları son derece önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik dayanıklılık, özerklik, duygusal özerklik, ergenler.

ABSTRACT

In the study, the relationship between psychological resilience levels and emotional autonomy levels of adolescents was examined. In addition, it was aimed to examine whether there is a significant relationship between emotional autonomy scores and psychological resilience scores in terms of gender, class level, perceived socio-economic level, mother's education level and father's education level. The study is in relational survey model. The study group of the research was conducted with the participation of 800 (453 women and 347 men) students in Gaziantep province in the 2019-2020 academic year. The "Adolescent Resilience Scale" developed by Bulut, Altundağ and Doğan (2013) and the "Emotional Autonomy Scale" adapted into Turkish by Deniz, Çok and Duyan (2013) were used in the study. In the study, it was concluded that psychological resilience scores did not differ according to the variables of gender, class, perceived socio-economic level, mother's education level and father's educational status. When the emotional autonomy scores were examined, it was found that they did not differ according to the variables of gender, perceived socio-economic level and educational status of the father; it was concluded that it differs according to class level and mother education level variables. A moderately negative significant relationship was found between adolescent psychological resilience and emotional autonomy variables. This result highlights the effect of autonomy development on protective and risk factors, which are important factors of resilience. Since these two concepts are effective in identity and personality development, it is extremely important for parents to get help from experts in order to be conscious while raising children.

Keywords: Psychological resilience, autonomy, emotional autonomy, adolescents.

3. Bu Makale, Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Tezli yüksek lisans programında tamamlanan Ergenlerde Psikolojik Dayanıklılık ile Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Güler, 2021) yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

1. GİRİŞ

Günümüzde, ergenlerde tıpkı diğer bireyler gibi yaşamın insanlığın karşısına çıkardığı zorluklarla mücadele etmektedir. Doğal afetler, yas durumu, aile içi şiddet ve akranlarla olan sorunlar bunlardan bazılarıdır. Bu tür problemlerle karşılaşan ergenlerin bir kısmı kolayca üstesinden gelebilirken bir kısmı ise zorluklar karşısında direnç gösteremeyip yıpranabilmektedir. Bu zor durumlardan güçlü ve sağlam bir şekilde başa çıkmak için bireylerin gösterdiği çaba ve dayanıklılık süreci psikolojik dayanıklılık kavramını oluşturmaktadır (Masten, 2001). Psikolojik dayanıklılığın "kendini toparlayan, çabuk iyileşebilen, güçlükleri atlatabilecek kabiliyetlere sahip olan, dirençli" anlamlarında kullanıldığı ifade edilmektedir (Krovetz, 1999).

Alan yazına baktığımızda psikolojik dayanıklılık kavramı yerine, yılmazlık (Gürkan, 2006; Öğülmüş, 2001; Özcan, 2005), kendini toplama gücü (Terzi, 2005), psikolojik sağlamlık (Gizir, 2007; Kararımak, 2006) ve dayanıklılık (Taşgın ve Çetin, 2006) gibi kavramlar kullanılmaktadır. İngilizce'de 'resilience' olarak ifade edilen bu kavramı en iyi açıklayan Türkçe karşılığın 'psikolojik dayanıklılık' olduğu belirtilmiştir (Basım ve Çetin, 2011).

Psikolojik dayanıklılık, risk faktörleri ve koruyucu faktörlerin birbiri ile etkileşiminden ortaya çıkmaktadır. Günlük yaşantımızda karşımıza çıkabilecek olan stres kaynaklı sorunlar, olumsuz çevresel etkenler risk faktörlerini oluşturur. Bunlar ise bireyin zarar görmesine sebep olmaktadır. Ailesel, toplumsal ve çevresel kaynaklı olumlu durumlar ise bu risk faktörlerine karşı destek olan koruyucu faktörleri oluşturduğu söylenmektedir. (Kumpfer, 1999; Norman, 2000).

Psikolojik dayanıklılığı yüksek olan bireylerin yeni arkadaş ortamlarına girdiklerinde çekimser davranmayıp etrafındakilerle kısa zamanda yakınlaşıp onlarla pozitif ilişkiler kurabilmek için etkili iletişim becerilerini kullandığı ifade edilmektedir. Bu bireyler kendilerine güvenirlere ve kendilerine saygı duyarlar bunu diğer insanlara da yansıtırlar. Psikolojik dayanıklılık düzeyi düşük olan bireylerin ise büyük çoğunluğu erken çocukluk döneminde bağımsızlık duygusu kazanamamış, kendi kararlarını verirken dış etmenlerden oldukça fazla etkilenen, öz güven eksikliği ve çekingenlik yaşayan ve mücadele azmi olmayan, sosyalleşmekte zorlanan bireyler olduğu vurgulanmaktadır (Gürkan, 2006).

Alanyazında psikolojik dayanıklılık ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda; ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik imgesi, benlik kurgusu ve benlik saygısı arasındaki ilişki (Koç Yıldırım, 2014; Purmut, 2016; Sarıkaya, 2015), psikolojik dayanıklılık ile algılanan sosyal destek, önemli yaşam olayları, okul bağlılığı arasındaki ilişki (Orman, 2016; Turgut, 2015), ergenlik dönemi bireylerinin kişilik özellikleri, aile yapıları ve duygusal zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür (Özkan, 2019; Saka ve Ceylan, 2018; Uçar, 2020).

Psikolojik dayanıklılıkla ilgili yapılan araştırmalarda sık vurgulanan özellikler, insanların hayatlarında karşılaştıkları risk faktörlerine karşı hafifletici etkisi olan koruyucu faktörlerdir (Masten, 2001; Rutter, 2006). Bireylerin olumsuzluklarla baş edebilmesi, onlara uyum sağlayabilmesi ve bunlara ilişkin hayatında başarıyı yakalayabilmesi, yani koruyucu faktörler olarak tanımlanan kişilik özelliklerini kendinde bulundurması, dayanıklı bireyler olduğunun bir göstergesi, şeklinde ifade edilmektedir (Gürkan, 2006; Gizir, 2007).

Psikolojik dayanıklılıkla ilgili yapılan tanımlar ele alındığında, hepsinin özünde psikolojik dayanıklılığın geliştirilebilen, dinamik bir süreç olduğu söylenilir. Ayrıca dayanıklılık kavramının ortaya çıkabilmesi için bireyin olumsuz durumlarla karşılaşması, bu durumlarla etkin bir şekilde baş edilebilmesi ve koruyucu faktörler adı altında nitelendirilen kişilik özellikleri sayesinde durumlara uyum sağlayabilmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde, bireylerin karşılaştığı olumsuz durumlar ile baş etmede ve yaşama uyum sağlamada psikolojik dayanıklılık kavramının önemli olduğu desteklenmektedir.

Ergenlik dönemindeki bireylerin gelişimi ile ilgili yapılan araştırmalarda özerklik kavramı da çok önemli bir yer tutmaktadır. Bu dönemde bireyin hem kendi ayakları üzerinde durma çabası, hem de fiziksel, bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında yaşadığı değişimler özerkliğe temel oluşturmaktadır. Özerklik, bireylerin özellikle aileleriyle olan ilişkilerindeki değişimlerle ilgili bağımsızlık göstermesi, bağımsız kararlar alıp onlara uyma becerisinin gelişmesi, başkalarının istekleri ve baskılarına direnerek kendi kararlarını verebilmesi şeklinde tanımlamaktadır (Steinberg, 2007). Özerk bireyler bilinçli ve dışa bağımlılıktan uzak bir şekilde kararlarını vermekteler. Ergenlik dönemi ise bireyin bağımsızlığa en çok yaklaştığı dönem olarak vurgulanmaktadır. Ayrıca özerklik gelişimi ergenlerin, hayata hazırlanmaları ve uyum sağlamaları açısından gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Sağlıklı özerklik gelişimi suç işleme, ruh sağlığının korunması, madde

kullanımı gibi çeşitli risklerden uzak durulması ve meslek hayatında daha üst hedeflere ulaşma noktasında da önemli görünmektedir (Özdemir ve Çok, 2011).

Özerklik kavramı araştırmacılar tarafından bazı alt kategorilere ayrılmaktadır (Steinberg, 2007). Bu kategoriler davranışsal özerklik, değer özerkliği ve duygusal özerklik olarak belirtilmektedir. Duygusal özerklik kavramı ilk önce Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından dile getirilmiş, çok sayıda araştırmacı tarafından incelenmiştir. Steinberg ve Silverberg (1986)'e göre duygusal özerklik, ebeveynlerden ve akranlardan bağımsızlaşmadır. Duygusal özerklik boyutu duyuşsal ve ilişkisel öğelerden oluşmaktadır. Duygusal özerklik ergenliğin ilk dönemlerinden başlayıp genç yetişkinliğe kadar devam ettiği ifade edilmektedir.

Duygusal özerkliği kazanan ergenler, yardıma ihtiyaç duyduklarında bunları ebeveynlerine çok fazla yansıtmamaktadırlar. Duygusal bağları ebeveynlerden akranlara ya da duygusal ilişkilere doğru geçmektedir. Bu ergenler için ebeveynleri yalnızca ebeveyn olmaktan çıkar, artık bir birey olarak görülmektedir (Erçevik, 2014).

Duygusal özerklik ile ilgili yapılan bazı araştırmalarda; ergenlerde duygusal özerkliğin, öznel iyi oluş ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki (Erçevik, 2014; Güney, 2017), duygusal özerkliğin, anne-baba tutumları ve özerklik gelişimi arasındaki ilişki (Koç, 2019; Yılmaz, 2007), duygusal özerkliğin, akıllı telefon bağımlılığı, zorbalık eğilimi, arkadaşla bağlanma, benlik saygısı ve karar verme arasındaki ilişkinin incelendiği görülmüştür (Çimen, 2017; Güneş, 2018; Yazıcı, 2019).

Psikolojik dayanıklılık ve duygusal özerklik kavramları insanların hayatlarında önemli rolü olan kavramlardır. Psikolojik dayanıklılık bireylerin hayatlarını başarılı ve güçlü bir şekilde devam ettirmesi, stres ve kaygı durumlarıyla karşılaştığında bu durumlarla baş etmesi gerektiği durumlarda belirleyici olduğu görülmektedir (Ernas, 2017). Duygusal özerklik ise bireylerin duygusal anlamda kararlarını sağlıklı bir şekilde alması, duygusal anlamda bağımsız olması olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca ergenlik döneminin gelişimsel özelliklerinden bir tanesi de özerklik kazanmak, aileden bağımsızlaşabilmektir. Bu süreç zorlu ve sancılı olabilmektedir. Bu noktada ise psikolojik dayanıklılık kavramının bu süreci etkileyebileceği düşünülmektedir. Ergenlerin karşılaştıkları zorluklarla baş edebilmeleri ergenlik dönemini mümkün olduğunca az hasarla atlatabilmeleri bireylerin psikolojik sağlığı açısından son derece önemlidir. Duygusal özerklik ergenlik döneminde gelişmeye

başlamaktadır. Psikolojik dayanıklılığın, ergenlerin duygusal özerklik kazanım sürecinde önemli olduğu düşünüldüğünden bu araştırmanın yapılma gereği duyulmuştur. Psikolojik dayanıklılık, travmatik olaylarla karşı karşıya gelen bireylerde görülmektedir, özerklik ise, dışarıdan kontrole ve belirlenmeye izin vermeyen, kendi hayatı kendi kontrolünde olan kişi olarak tanımlanır ve bu nedenle özerklik bireylerin travmatik ve stresli anlarıyla daha iyi mücadele etmesini sağladığı belirtilmektedir (Ernas, 2017). Ayrıca duygusal özerklik döneminde risk faktörlerinin artması sebebiyle, psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik kavramlarını birlikte ele alma gereği görülmüştür. Duygusal olarak özerk olan birey aileden bağımsızlaşmakta ve kendi kendine özgür kararlar verebilmektedir. Bu süreçte birey olumsuz durumlarla karşılaşabilmektedir (Akman, Abaslı ve Polat, 2018). Bu araştırmanın psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik arasındaki ilişkinin boyutunu ortaya koyması, bu konularla ilişkin yapılacak araştırmalara ışık tutması ve alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Ayrıca her iki kavramı ergen grubu ile ele alan başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle bu araştırmada ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile duygusal özerklik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

2.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik arasındaki ilişkilerini inceleyen ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır.

2.2 Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2019 - 2020 eğitim-öğretim yılında, Gaziantep il merkezinde bulunan öğrenci sayısı yüksek ve kolay ulaşılabilen 6 farklı lisede eğitim gören 9, 10, 11 ve 12.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Veri toplanacak okulların belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme (convenience sampling) yöntemi temel alınmıştır (Büyüktürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Bu yöntemle göre, araştırmacının kolay ulaşabileceği ve izin açısından sorun yaşamayacağı bir örneklemden verileri toplamak mümkündür. Araştırmada verileri toplamak amacıyla 830 öğrenciye ulaşılmış ve belirlenen form ve ölçekler uygulanmıştır. Eksik bir şekilde doldurulan ölçekler analizlere dahil edilmemiştir. Araştırma bulgularına 800 katılımcı ile ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu oluşturan öğrencilerin demografik değişkenlere ilişkin frekansları ve yüzdelik değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri (N=800)

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kız	453	56,6
	Erkek	347	43,4
Sınıf Düzeyi	9.Sınıf	256	32,0
	10.Sınıf	205	25,6
	11.Sınıf	241	30,1
	12.Sınıf	98	12,3
Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey	Düşük	118	14,8
	Orta	591	73,9
	Yüksek	91	11,4
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	287	35,9
	Ortaokul	171	21,4
	Lise	215	26,9
	Ön Lisans - Lisans	103	12,9
	Yüksek Lisans - Doktora	24	3,0
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	187	23,4
	Ortaokul	181	22,6
	Lise	222	27,8
	Ön Lisans - Lisans	165	20,6
	Yüksek Lisans - Doktora	45	5,6
	Toplam	800	100

Tablo 1.'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılanların %56,6'ı (n=453) kız öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların %32,0'ı (n=256) 9. sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılanların ailelerinin %73,9'u(n=591) orta sosyo-ekonomik düzeye sahiptir. Katılımcıların annelerinin eğitim durumu bakımından %35,9'u (n=287) ilkokul mezunudur. Katılımcıların babalarının eğitim durumu bakımından %27,8'i (n=222) lise mezunudur.

2.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmanın amacı doğrultusunda verileri toplamak için araştırmacı tarafından geliştirilen "Kişisel Bilgi Formu", Bulut, Altundağ ve Doğan (2013) tarafından

geliştirilen "Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" ve Deniz, Çok ve Duyan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Duygusal Özerklik Ölçeği" kullanılmıştır.

2.4 Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından oluşturulan formda cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumunu öğrenmek için sorular bulunmaktadır.

2.5 Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ)

Araştırmada ergenlerin psikolojik dayanıklılıklarını ölçmek adına Bulut, Altundağ ve Doğan (2013) tarafından geliştirilmiş ve 29 maddeden oluşmakta olan "Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek dördümlü likert tipinde olup, ölçekten alınabilen puanlar ise 29 ile 116 arasında değişmektedir. Bana hiç uygun değil seçeneğine "1" puan verilirken, bana çok uygun seçeneğine "4" puan olmak üzere dördümlü derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçekte ters kodlanan maddeler bulunmaktadır. Bunlar 7, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 22, 23 ve 26. maddelerdir. Ölçeğin yapı geçerliğini test etmek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), güvenilirliğini test etmek için test-tekrar-test yöntemi, Cronbach Alfa iç tutarlık yöntemi, maddelerin alt-üst grup karşılaştırma yöntemi ve madde toplam korelasyonuna bakılmıştır. Ölçüt geçerliğini test etmek için Problem Çözme Envanteri (PÇE), Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ) ve Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) kullanılmıştır. Bulut, Altundağ ve Doğan (2013) tarafından yürütülen çalışmada ölçeğin cronbach alfa katsayısı .87 iken bu araştırmada .86 bulunmuştur.

2.6 Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ)

Araştırmada Steinberg ve Silverberg (1986) tarafından geliştirilen, Deniz, Çok ve Duyan (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan "Duygusal Özerklik Ölçeği" (DÖÖ) kullanılmıştır. Orijinal formu İngilizce olan ölçek 20 maddeden oluşmuştur. Türkiye'de yapılan uyarlama ile bu araştırmada 14 maddeden oluşan form uygulanmıştır. Ölçek dördümlü likert tipinde olup, ölçekten alınabilen puanlar ise 14 ile 56 arasında değişmektedir. Ölçekte tüm maddeler bana hiç uygun değil (1 puan), bana uygun değil (2 puan), bana uygun (3 puan), bana tamamen uygun (4 puan) olmak üzere dördümlü derecelendirme ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin orijinalinde maddeler 4'ten 1'e doğru puanlanmaktadır fakat bu uygulama yöntemi zorluklar oluşturduğu için Türkçe formunda maddeler dönüştürülüp puanlama 1 ile 4 arasında düzenlenmiştir. Toplam puanların hesaplanması için 4, 6, 10, 12 ve 14 numaralı

maddeler ters kodlanmıştır. Deniz, Çok ve Duyan (2013) yapılan çalışmada ölçeğin cronbach alfa güvenirlik katsayısı puanlarında .79 iken bu araştırmada .83 bulunmuştur.

2.7 Verilerin Toplanması

Araştırma gurubunu oluşturacak öğrencilere veri toplama araçlarının uygulanması için Maltepe Üniversitesinden etik kurul onayı (REF: 2019/07-44) ve Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırma yapılacak okulların yöneticileriyle ve rehberlik servisiyle görüşülerek uygulamaların yapılacağı günler ve saatler belirlenmiştir. Uygulama öncesinde gerekli açıklamalar yapılmış, gönüllülük esasına uygun davranılarak veri toplama araçları araştırmaya katılmayı kabul eden öğrencilere uygulanmıştır. Veriler 2019 yılının Aralık ayında toplanmıştır.

2.8 Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılıp SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada ergen psikolojik dayanıklılığı ve duygusal özerklik bağımlı değişkenler, ergenlerin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu bağımsız değişkenler olarak kabul edilmiştir.

Veri seti analize hazır hale getirildikten sonra, öncelikle veri setinin dağılım özelliklerini belirlemek üzere analizler gerçekleştirilmiştir. Yapılan normallik testleri Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği (EPDÖ) ve Duygusal Özerklik Ölçeği (DÖÖ) Normallik Testi Sonuçları

	Çarpıklık	Basıklık
EPDÖ	,427	,072
DÖÖ	,041	-,174

Tablo 2.'de görüldüğü gibi, katılımcıların Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin (EPDÖ) çarpıklık değeri ,427 ve basıklık değerinin ise ,072 olduğu gözlenmiştir. Duygusal Özerklik Ölçeğinin (DÖÖ) çarpıklık değeri ,041 ve basıklık değerinin -,174 olduğu gözlenmiştir.

Basıklık ve Çarpıklık değerleri -1,5 ile +1,5 olduğu zaman normal dağılım olduğu kabul edilmektedir (Tabachnick and Fidell, 2013). Çarpıklık katsayısı -1 ile +1 aralığında kalıyorsa puanların normal dağılımından önemli bir sapma göstermediği söylenebilir (Büyüköztürk, 2006). Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeğinin (EPDÖ) ve Duygusal Özerklik Ölçeğinin

(DÖÖ) normal dağılım ölçülerini karşıladıkları belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle araştırmada parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların ergen psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyet değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirlemek üzere t-Testi uygulanmıştır. Ergenlerin sınıf düzeyi, algıladıkları sosyo-ekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadıklarını belirleyebilmek için de ANOVA testi kullanılmıştır. Gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar saptandığında, farklılaşmanın yönü ve büyüklüğünü belirlemek için Post-Hoc testlerden Games-Howell ve Scheffe testi kullanılmıştır. Katılımcıların ölçeklerden aldıkları puanlar çerçevesinde birbirleriyle olan ilişkilerini belirleyebilmek amacıyla Pearson Korelasyon Testi uygulanmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmaya katılan ergenlere uygulanan Psikolojik Dayanıklılık ve Duygusal Özerklik Ölçeklerinden alınan puanlar için yapılan betimleyici istatistik sonuçları Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3. Ergenlere Uygulanan Psikolojik Dayanıklılık ve Duygusal Özerklik Ölçeklerinden Elde Edilen Puanların Betimsel İstatistik Sonuçları (N=800)

	\bar{X}	SS	Min	Max
EPDÖ Puanları	53,00	11,45	29	116
DÖÖ Puanları	34,00	7,54	14	56

Tablo 3.'te görüldüğü gibi, EPDÖ 29 maddeden oluşmaktadır ve ölçekten alınabilen en düşük puan 29, en yüksek puan ise 116'dır. EPDÖ'den alınan puanların yüksek olması psikolojik dayanıklılığın yüksek olduğu, alınan puanların düşük olması ise psikolojik dayanıklılığın düşük olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmaya katılım gösteren ergenlerin ortalama psikolojik dayanıklılık puanı \bar{X} Ergen Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği= 53,00±11,45 olarak hesaplanmıştır.

DÖÖ 14 maddeden oluşmaktadır ve ölçekten alınabilen en düşük puan 14, en yüksek puan ise 56'dır. DÖÖ'den alınan puanların yüksek olması duygusal özerkliğin yüksek olduğu, puanların düşük olması ise duygusal özerkliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Araştırmaya katılım gösteren ergenlerin ortalama duygusal özerklik puanı \bar{X} Duygusal Özerklik Ölçeği= 34,00±7,54 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4. EPDÖ ve DÖÖ Puanlarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları (N=800)

	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	t	sd	p
--	----------	---	----------	----	---	----	---

EPDÖ Puanları	Erkek	347	1,86	,39	-,504	798	,614
	Kız	453	1,88	,40			
DÖÖ Puanları	Erkek	347	2,45	,51	1,550	798	,122
	Kız	453	2,39	,56			

*p>.05

Tablo 4.'te görüldüğü gibi, EPDÖ'nün "cinsiyet" değişkenine göre puan ortalamaları incelendiğinde, kız öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=1,88$); erkek öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu ($\bar{X}=1,86$) belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, EPDÖ puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşmadığı [$t(2,798)=-,504$ $p>0,05$] saptanmıştır.

DÖÖ puanlarının "cinsiyet" değişkenine göre ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin ortalamaları ($\bar{X}=2,45$); kız öğrencilerin ortalamalarından yüksek olduğu ($\bar{X}=2,39$) belirlenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, duygusal özerklik puanlarında cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı [$t(2,798)=1,550$ $p>0,05$] görülmüştür.

Tablo 5. EPDÖ ve DÖÖ Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler		Kareler Ortalaması	F	P	Etki Büyüklüğü
		Toplamı	sd				
EPDÖ Puanları	Gruplar Arasında	,040	1	,040	,254	,614	
	Gruplar İçinde	124,716	798	,156			
	Toplam	124,756	799				
DÖÖ Puanları	Gruplar Arasında	3,544	3	1,181	4,116	,007*	0.1
	Gruplar İçinde	228,486	796	,287			
	Toplam	232,030	799				

*p<.05

Tablo 5.'te görüldüğü gibi, EPDÖ'nin toplam puanları bakımından sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaşmadığı [$F(1,798)=,254$ $p>0,05$] sonucuna ulaşılmıştır. DÖÖ Puanlarının ise sınıf düzeyi değişkenine göre farklılaştığı [$F(3,796)=4,116$ $p<0,05$] sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın sınıflar arası etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında (Cohen's $d=0,15$) düşük düzeyde bir etkinin olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Games-Howell testinde anlamlı farklılaşma durumunun yalnızca 9. ve 11. Sınıf öğrencileri arasında ve 9. sınıf öğrencileri lehine olduğu tespit edilmiştir ($p<.05$).

Tablo 6. EPDÖ ve DÖÖ Puanlarının Algılanan Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
EPDÖ Puanları	Gruplar Arasında	,618	2	,309	1,984	,138
	Gruplar İçinde	124,138	797	,156		
	Toplam	124,756	799			
DÖÖ Puanları	Gruplar Arasında	,968	2	,484	1,669	,189
	Gruplar İçinde	231,062	797	,290		
	Toplam	232,030	799			

*p>.05

Tablo 6.'da görüldüğü gibi EPDÖ puanlarının algıladığı sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmadığı [F(2,797)=1,984 p>0.05] sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde DÖÖ Puanlarının da sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşmadığı [F(2,797)=1,669 p>0.05] sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 7. EPDÖ ve DÖÖ Puanlarının Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

			Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki Büyüklüğü
Anne Eğitim Durumu	EPDÖ Puanları	Gruplar Arasında	,520	4	,130	,833	,505	
		Gruplar İçinde	124,235	795	,156			
		Toplam	124,756	799				
DÖÖ Puanları	Gruplar Arasında	Gruplar Arasında	4,371	4	1,093	3,816	,004*	0.1
		Gruplar İçinde	227,659	795	,286			
		Toplam	232,030	799				
Baba Eğitim Durumu	EPDÖ Puanları	Gruplar Arasında	,388	4	,097	,621	,648	
		Gruplar İçinde	124,367	795	,156			
		Toplam	124,756	799				
DÖÖ Puanları	Gruplar Arasında	Gruplar Arasında	2,195	4	,549	1,898	,109	
		Gruplar İçinde	229,835	795	,289			
		Toplam	232,030	799				

*p>.05

Tablo 7.'de görüldüğü gibi, EPDÖ puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı [F(4,795)=,833 p>0.05] sonucuna ulaşılmıştır. Fakat DÖÖ Puanlarının anne

eğitim durumu değişkenine göre farklılaştığı [$F(4,795)=3,816$ $p<0.05$] sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın anne eğitim durumları arası etki büyüklüğü değerlerine bakıldığında (Cohen's $d=0,19$) düşük düzeyde bir etkinin olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesi için yapılan Scheffe testi sonucuna göre annesi ilkökul mezunu ve ortaokul mezunu olan katılımcıların, annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan katılımcılardan anlamlı biçimde farklılaştıkları saptanmıştır ($p<0.05$). Geri kalan gruplar arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmamaktadır. Annesi ortaokul ve ilkökul eğitimi almış öğrencilerin puanları annesi yüksek lisans/doktora eğitimi almış öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

EPDÖ puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı [$F(4,795)=,621$ $p>0.05$] sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde DÖÖ Puanlarının da baba eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığı [$F(4,795)=1,898$ $p>0.05$] sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 8. EPDÖ Puanı ve DÖÖ Puanı Arasındaki İlişkinin İncelenmesine Yönelik Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları (N=800)

		EPDÖ	DÖÖ
EPDÖ	r	1	
DÖÖ	r	-,47*	1

* $p<0,01$

Katılımcıların ergen psikolojik dayanıklılık ölçeğinden elde ettiği puanları ile duygusal özerklik ölçeğinden elde ettiği puanları göz önüne alınarak yapılan pearson korelasyon testinin sonucu yukarıda Tablo 8.'de sunulmuştur. Sonuçlar incelendiğinde Ergen Psikolojik Dayanıklılığı ile Duygusal Özerklik değişkenleri arasında negatif yönde, anlamlı korelasyon bulunduğu saptanmıştır. Söz konusu korelasyonun katsayısı $-0,47$ olarak bulgulanmıştır ($r=-0.47$, $p<0,01$). Bir başka ifadeyle değişkenlerden herhangi birinde meydana gelecek 1 puanlık bir değişim, diğer değişkenin katsayısını $r = -0,47$ puan düşürmektedir. Psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik puanları arasındaki ilişki orta derecede ve negatif yöndedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın temel amacı ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeyleri ve duygusal özerklik düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca duygusal özerklik puanları ile psikolojik dayanıklılık puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyo-ekonomik düzey, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığının incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmada, ergenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının cinsiyet açısından anlamlı fark gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin dayanıklılık puanları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin cinsiyete açısından farklılaştığını gösteren (Hoşoğlu ve ark., 2018; Ernas, 2017; Atarbay, 2017; Dünder, 2016; Aktaş, 2016; Turgut, 2015; Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015; Bahadır, 2009; Önder ve Gülay, 2008; Benard, 1993) araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu araştırmada elde edilen bulgularla paralellik gösteren psikolojik dayanıklılığın cinsiyet açısından farklılaşmadığı, (Uçar, 2020; Sarıkaya, 2019; Saka ve Ceylan, 2018; Purmut, 2016; Demir, 2016; Gürkan, 2014; Altundağ, 2013; Aydoğdu, 2013; Ülker Tümlü ve Recepoğlu 2013; Sezgin, 2012; Tümlü, 2012; Terzi, 2008; Özcan, 2005) sonuçlarına da ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Psikolojik dayanıklılığın cinsiyete göre farklılık göstermemesinin sebebi, ergenlik döneminde bireylerin, kaygı, stres, gerginlik ve çatışma durumlarıyla daha sık karşılaşabildiğinden, bu durumların cinsiyet ayrımı olmaksızın hem kızlarda hem de erkeklerde ergenlik döneminin bir parçası olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada, ergenlerin duygusal özerklik puanlarının cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin duygusal özerklik puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde duygusal özerkliğin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını araştıran birçok araştırmada, bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı sonuçlar elde edilmiştir (Toprak, 2019; Güneş, 2018; Demir ve Karabacak, 2017; Aydın, 2015; Erçevik, 2014; Chou, 2000). Ancak duygusal özerkliğin kazanılmasına ilişkin cinsiyet farklılığının bulunduğu çalışmalar da vardır. Kızların duygusal özerklik puanlarının erkeklerden daha yüksek bulunduğu (Sesli, 2014; Esen-Çoban, 2013; Yektaş, 2013; Tung ve Dhillon, 2006; McBride-Chang ve Chang, 1998; Chen, 1994; Lamborn ve Steinberg, 1993; Steinberg ve Silverberg, 1986) erkeklerin duygusal özerklik puanlarının kızlardan daha yüksek olduğu (Güney, 2017; Ryan ve Lynch, 1989) araştırmalar bulunmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre, kız ve erkek ergenlerin toplam duygusal özerklikleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu bulgu toplumumuzda son yıllarda kız ve erkek çocuklarına yüklenen toplumsal cinsiyet rollerinde de azalma olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ataerkil toplum yapısında erkeklere daha az müdahale ve daha çok ayrımcılık yapıldığı görülmekteydi. Fakat son yıllarda eğitim seviyemizin artması,

teknolojinin ve sosyal medyanın etkisiyle dünyanın küreselleşmesi, sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerinin genişlemesi gibi bir takım etkenler sayesinde bu ayrımcılık ve kayırma toplumumuzda azalmaya başlamıştır. Ailelerin çocuk yetiştirirken cinsiyetlerinden ötürü farklı tutum ve davranışlar sergilemediği düşünülmektedir.

Araştırmada, ergenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarında sınıf düzeyi açısından anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, ergenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaştığını gösteren (Uçar, 2020; Orman, 2016) araştırmalarla birlikte; sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını (Özcan, 2015; Koç-Yıldırım, 2014) gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Özcan (2015) ve Koç Yıldırım (2014) çalışma sonuçları bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Araştırmada, ergenlerin duygusal özerklik puanlarının sınıf düzeyi açısından anlamlı fark gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin duygusal özerklik puanlarında sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın 9. ve 11. sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. 9. sınıf öğrencilerinin duygusal özerklik puanları 11. sınıf öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekleyen ve ergenlerin duygusal özerklik puanlarının sınıf düzeyine göre anlamlı biçimde farklılaştığını gösteren (Koç, 2019; Demir ve Karabacak, 2017; Aydın, 2015; Erçevik, 2014; Beyers ve Goossens 1999; Steinberg ve Silverberg 1986) araştırmaların yanında; sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı farklılaşma görülmeyen, (Güneş, 2018; Çimen, 2017) araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmada duygusal özerklik puanlarının 9. sınıf öğrencilerinde 11.sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu saptanmıştır. Demir ve Karabacak (2017) araştırmalarında sınıf düzeyi arttıkça duygusal özerkliğin azaldığını ortaya koymuştur. Bu sonuç bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. 11. sınıf öğrencilerinin duygusal özerklik puanlarının düşük olması, öğrencilerin üniversite sınavlarına yaklaştıkları için sınav kaygısı ve sınav stresinin artmasından dolayı ailelerine karşı duygusal olarak daha çok bağımlı hale geldikleri düşünülmektedir. 9. sınıf öğrencilerinin duygusal özerklik puanlarının yüksek olması ise öğrencilerin yeni bir eğitim kademesine geçiş yaptıkları için öğrencilerin yeni akranlarla kaynaşıp daha çok bağ kurdukları ve vakit geçirdikleri için ailelerinden duygusal olarak uzaklaştıkları düşünülmektedir.

Araştırmada, ergenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey değişkeniyle arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarında algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir farklılığın bulunduğunu ortaya koyan (Hoşoğlu ve ark., 2018; Atarbay, 2017; Güngörmüş Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015; Bildirici, 2014) araştırmalar bulunduğu gibi bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekleyen ve anlamlı farkın olmadığını gösteren (Sarıkaya, 2019; Ernas, 2017; Orman, 2016; Sezgin, 2016; Özcan, 2015; Toprak, 2014; Liu ve ark., 2012;) araştırmalarda bulunmaktadır. Algılanan sosyo-ekonomik düzeyin ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde farklılık göstermemesinin sebebi, araştırma grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin dağılımına baktığımızda grubun neredeyse dörtte üçünün orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu belirtiyor. Bu durum sosyo-ekonomik düzeye göre fark bulunmamasının sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, ergenlerin duygusal özerklik puanlarının algılanan sosyo-ekonomik düzey açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin duygusal özerklik puanlarında algılanan sosyo-ekonomik düzeye göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekleyen ve ergenlerin duygusal özerklik düzeylerinin algılanan sosyo-ekonomik düzeyine göre anlamlı farklılaşma olmadığını (Koç, 2019; Çimen, 2017; Erçevik, 2014; Sesli, 2014; Steinberg ve Silverberg 1986) ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde raporlanan araştırma sonuçlarında algılanan sosyo-ekonomik düzeyin duygusal özerklik üzerinde etkili olduğunu ortaya koyan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca bu araştırma grubundaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin dağılımına baktığımızda grubun neredeyse dörtte üçünün orta sosyo-ekonomik düzeyde olduğunu görülmektedir. Bu durum sosyo-ekonomik düzeye göre farklılık bulunmamasının sebebi olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada, ergenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının anne eğitim durumu değişkeniyle arasında anlamlı fark gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, ergenlerin

psikolojik dayanıklılık puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olduğunu gösteren (Dündar, 2016; Sezgin, 2016; Koç-Yıldırım 2014) araştırmalarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekleyen ve anne eğitim durumu açısından bir farklılaşma olmadığını ortaya koyan (Uçar, 2020; Sarıkaya, 2019; Saka ve Ceylan, 2018; Atarbay, 2017; Purmut, 2016; Özcan, 2015; Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015; Toprak, 2014; Atik, 2013) araştırmalara da ulaşılmıştır.

Araştırmada, ergenlerin duygusal özerklik puanlarının anne eğitim durumu açısından anlamlı fark gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin duygusal özerklik puanlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu ortaya konmuştur. Bu farklılığın annesi ilkokul/ortaokul mezunu olan katılımcılar ile annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan katılımcılar arasında olduğu tespit edilmiştir. Annesi ilkokul/ortaokul mezunu olan öğrencilerin duygusal özerklik puanlarının, annesi yüksek lisans/doktora mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde, ergenlerin duygusal özerklik puanlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı (Aydın, 2015; Erçevik, 2014; Güneş, 2018; Koç, 2019; Çimen, 2017; Chen, 1994) araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırma bulgusuna ilişkin olarak ergenlik döneminde eğitim seviyesi yüksek olan annelerin, çocuklarına daha kontrollü, sıkı bir denetim yaklaşımı gösterdikleri ve daha fazla beklenti içinde buldukları söylenebilir. Bu sıkı denetim ve beklentinin aile ile ergen arasında ilişki çatışmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple anne eğitim düzeyi yüksek olan ergenlerin, duygusal özerklik puanlarının düşük çıktığı düşünülmektedir. Nitekim bu çalışmanın sonucuna paralel olarak Çelik (2015) yaptığı araştırmada anne kontrolü arttıkça, ergenin duygusal özerklik düzeyinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucuna paralel başka bir araştırmada Musaağaoğlu ve Güre (2005) ailelerin ergenlik döneminde çocukları üzerinde uyguladıkları sıkı denetim ve kontrolün, ergenlerin özerklik gelişimini olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Bu çalışmanın sonucuna paralel başka bir araştırmada ise Koç (2019) ergenlerin annelerinin algıladıkları koruyucu-istekçi tutum arttıkça, duygusal özerklik düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada, ergenlerin psikolojik dayanıklılık puanlarının baba eğitim durumu değişkeniyle arasında anlamlı fark gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin dayanıklılık puanlarında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, ergenlerin psikolojik

dayanıklılık düzeylerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın bulunduğunu gösteren (Dündar, 2016; Güngörmüş, Okanlı ve Kocabeyoğlu, 2015; Koç-Yıldırım, 2014) araştırmalarına ulaşılmıştır. Bununla birlikte bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekleyen ve baba eğitim durumuna göre bir farklılığın bulunmadığını ortaya koyan (Uçar, 2020; Sarıkaya, 2019; Saka ve Ceylan, 2018; Atarbay, 2017; Purmut, 2016; Sezgin, 2016; Turgut, 2015; Özcan, 2015; Toprak, 2014) araştırmalara ulaşılmıştır. Araştırmada ergenlerin, anne-baba eğitim durumlarının, psikolojik dayanıklılık düzeylerine etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu durumun anne-babaların eğitim düzeyinin ötesinde, çocuklarına nasıl destek oldukları, rol ve sorumluluklar verdiklerinin önemli olduğu düşünülmektedir. Toprak (2014) yaptığı araştırmada ebeveynlerin eğitilmiş olmasının, ergenlerin psikolojik dayanıklılıkları noktasında pozitif ve ya negatif etkiye sahip olmadığını ifade etmektedir. Bu ifade araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Araştırmada, ergenlerin duygusal özerklik puanlarının baba eğitim durumu değişkeniyle arasında anlamlı fark gösterip göstermediği incelendiğinde; araştırmaya katılan ergenlerin duygusal özerklik puanları arasında baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazın incelendiğinde, bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekleyen ve ergenlerin duygusal özerklik puanlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığın olmadığı (Chen, 1994; Çimen, 2017; Erçevik, 2014; Güneş, 2018; Koç, 2019; Sesli, 2014) araştırmaların yanında Aydın (2015) tarafından yapılan araştırmada ise duygusal özerklik düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal özerklik düzeyinin baba eğitim durumu ile farklılaşmamasının sebebi ise, anne ve babaların çocukları ile kurdukları ilişkinin farklılaşması ve de çocuk yetiştirme sürecinde annenin rolünün daha fazla olması, babanın anne kadar etkin rol almaması şeklinde düşünülmektedir.

Ergen psikolojik dayanıklılığı ile duygusal özerklik değişkenleri arasında orta düzeyde negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Bir başka ifadeyle psikolojik dayanıklılık puanları artarken duygusal özerklik puanlarının .47 oranında azaldığı söylenebilir.

Özellikle özerklik gelişiminde ergenler aile ile yakın ilişkilerden uzaklaştığında özerklik gelişirken diğer taraftan koruyucu faktör olarak aile desteği ve ilişkinin zayıflaması, psikolojik dayanıklılığı azaltabilmektedir. Bu durum çalışmada ele alınan iki değişken arasında ters yönlü korelasyon ilişkisi bulunmasının sebebi olarak düşünülmektedir. Alan yazın incelendiğinde psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik kavramlarını bir arada

araştıran başka bir çalışmaya rastlanmamıştır. Parra ve Oliva (2009) yaptıkları araştırmada duygusal özerkliğin artmasının ergenlerin ebeveynleriyle olan ilişkilerinin kötüleşmesine yol açtığını tespit etmiştir. Bu da aile desteğinin azalmasıyla psikolojik dayanıklılığı azaltabilmektedir. Bu sonuç bu araştırmanın bulgusunu desteklemektedir. Nitekim bu çalışmanın bu sonucuna paralel başka bir araştırmada Koç-Yıldırım (2014) psikolojik dayanıklılık toplam puanları ile benlik kurgusunu ölçen özerk ilişkisel benlik ölçeğinin özerklik alt boyutu arasında negatif yönde anlamlı ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ergenlerin özerklik düzeyleri arttıkça psikolojik dayanıklılık düzeylerinin azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

Bu araştırmada algılanan sosyo-ekonomik düzey ele alınırken aslında araştırma grubunun bu anlamda farklılaşmadığı görülmüştür. Bu aynı zamanda bu araştırmanın bir sınırlılığı olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara yönelik gelecekte araştırma yapacak uzmanlara, uygulayıcılara ve ailelere öneriler sıralanmaktadır. Bu araştırmada ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik arasındaki ilişki incelenmiştir. Ergenlik döneminde ve gelişim sürecinde bu iki özellik önemlidir. Psikolojik dayanıklılık ve duygusal özerklik ve bu özelliklerin gelişimini desteklemek amacıyla psikolojik danışmanların öğrencilere, velilere seminerler ve eğitim programları düzenlemesi önerilebilir.

Sosyo-ekonomik düzeyi belirlemek oldukça zor olabilmektedir. Bu nedenle yapılacak araştırmalarda sosyo-ekonomik düzeyi ortaya koyacak kriterlerin ve bunu yansıtan grupların (devlet-özel okul gibi) dikkate alınması önerilmektedir.

Araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırmak için daha geniş ve katılımcı çeşitliliği yüksek gruplarla; örneğin farklı okul türleri ile (meslek okulu- özel okul) uygulanması önerilebilir.

Bu araştırmada psikolojik dayanıklılık ile duygusal özerklik, cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan sosyoekonomik düzey, anne ve baba eğitim durumu açısından incelenmiştir. Bu değişkenlerin yanı sıra duygusal özerklik gelişimi için etkisi olabileceği varsayılan annenin çalışma durumu ve çocuğun bakıcı yanında büyüme durumu değişkenlerine göre ilişkilerin incelenmesi önerilmektedir.

Psikolojik dayanıklılık ve duygusal özerklik kavramları kimlik ve kişilik gelişimde önemli bir etkisinin olduğu için ebeveynlerin çocuk yetiştirirken uzmanlardan yardım almaları ve bu süreci bilinçli bir şekilde yürütmeleri önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akman, Y., Abaslı, K. ve Polat, Ş. (2018). Duygusal özerklik, öğrenci yılmazlığı, öğretmene güven ve problem çözme becerilerine yönelik algı arasındaki ilişkilerin öğrenci görüşlerine göre incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38 (3), 987-1012.
- Aktaş, E. (2016). *Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılıkları İle Gelecek Beklentileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun
- Altundağ, Y. (2013). *Anne-babası boşanmış ergenlerin psikolojik dayanıklılık düzeylerinde yordayıcı değişkenler olarak yaşam doyumu ve yalnızlık*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu
- Atarbay, S. (2017). *Farklı Bölümlerde Öğrenim Gören Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı Düzeylerinin Psikolojik Dayanıklılıklarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Atik, L. E. (2013). *Liseli Ergenlerde Bağlanma Stilleri ve Psikolojik Sağlık Düzeyleri Arasındaki İlişkide Öz-Yansıtma ve İç görünün Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Aydın, İ. (2015). *Ders dışı etkinliklere katılan ve katılmayan öğrencilerin duygusal özerkliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Aydoğdu, T. (2013). *Bağlanma Stilleri, Başa Çıkma Stratejileri ile Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Bahadır, E. (2009). *Sağlıkla ilgili fakültelerde eğitime başlayan öğrencilerin psikolojik sağlık düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Basım, H. N. ve Çetin, F. (2011). Yetişkinler için Psikolojik Dayanıklılık Ölçeği'nin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 22 (2):104-116
- Benard, B. (1993). Fostering Resiliency in Kids, *Educational Leadership*. November,, 44-48

- Beyers, W. & Goossens, L. (1999). Emotional autonomy, psychosocial adjustment and parenting: interactions, moderating and mediating effects. *Journal of Adolescence*, 22, 753-769
- Bildirici, F. (2014). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Çocuğa Sahip Ailelerde Aile Yüğü İle Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Haliç Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Bulut, S., Doğan, U. ve Altundağ, Y. (2013). Adolescent Psychological Resilience Scale: Validity and reliability study. *Suvremena psihologija*. 16(1), 21-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., E. Kılıç Çakmak, Ö. E. Akgün, Ş. Karadeniz & F. Demirel. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (19.baskı) Pegem Akademi, Ankara
- Chen, Z. Y. (1994). *The Positive And Negative Consequences Of Adolescent Emotional Autonomy: The Relation Of Aspects Of Autonomy To Academic Achievement And Socially Disapproved Behaviours*. Yayımlanmamış Doktora tezi, Stanford University, California
- Chou, K.L. (2000). Emotional autonomy and depression among chinese adolescents. *The Journal of Genetic Psychology*. 161 (2), 161-168
- Çelik, E. G. (2015). *Algılanan Ebeveyn Kontrolü İle Ergen İyi Oluşu Arasındaki İlişkide Duygusal Özerklik Ve Empatinin Aracı Rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çimen, S. (2017). *Duygusal özerklik kazanımında benlik saygısı ve karar verme stillerinin etkilerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Demir, M. (2016). *Kanser Hastası Olan Kişilerin Bağlanma Stillerine Göre Psikolojik Dayanıklılıklarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Demir, M. ve Karabacak, A. (2017). *Ergenlerin duygusal özerkliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 427-442
- Deniz, M. Çok, F. ve Duyan, V. (2013). Duygusal özerklik ölçeğinin ergenler için uyarlanması ve psikometrik özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 352-364

- Dündar, Ü. (2016). *Lise Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılık Ve Öfke İfade Tarzları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Gaziosmanpaşa İlçesi Örneği*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erçevik, A. (2014). *Lise öğrencilerinin duygusal özerklik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Ernas, Ş. (2017). *Özerklik ve Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), T.C. İstanbul Gelişim Üniversitesi, T.C. İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Esen-Çoban, A. (2013). Türkiye’de ergenlerin duygusal özerkliklerinin bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve bilim*, 169 (38), 358-370
- Gizir, C. A. (2007). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler üzerine bir derleme çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,3(28), 113-128
- Güneş, E. (2018). *Zorbalık Eğilimi Duygusal Özerklik ve Akıllı Telefon Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Güney, M. A. (2017). *Ergenlerde duygusal özerklik, sosyal destek ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Güngörmüş, K., Okanlı, A., ve Kocabeyoğlu, T. (2015). Hemşirelik Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Etkileyen Faktörler. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 6(1), 9-14
- Gürkan, U. (2006). *Grupla Psikolojik Danışmanın Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık Düzeyine Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gürkan, U. (2014) Üniversite Öğrencilerinin Yılmazlık ve İyilik Halinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *E-Journal Of New World Sciences Academy*, 9 (1), 18-35
- Hoşoğlu, R., Kodaz, A. F., Bingöl, T. Y.,ve Batık, M. V. (2018). Öğretmen adaylarında psikolojik sağlamlık. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(14), 217-239
- Kararımak, Ö. (2006). Psikolojik sağlamlık, risk faktörleri ve koruyucu faktörler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(26), 129-139
- Koç, F. (2019). *Ergenlerde Anne Baba Tutumları İle Duygusal Özerklik Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi (Düzce İli Örneği)*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi),

T.C. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı,
İstanbul

- Koç Yıldırım, P. (2014). *Ergenlerde psikolojik dayanıklılık ile benlik kurgusu arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul
- Krovetz, M. L. (1999). *Fostering resiliency: Expecting all student stouse their minds and heart swell*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Kumpfer, K. L. (1999). *FactorsandProcessesContributingtoResilience*. In M. D. Glantz, J. L. Johnson (Eds.), *Resilienceand Development: Positive Life Adaptations*, (pp. 179-224). New York: KluwerAcademic/Plenum
- Lamborn, S. D., & Steinberg, L. (1993). Emotional autonomy redux̄: Revisiting Ryan and Lynch. *Child Development*, 64, 483-499
- Liu, Y., Wang, Z. & Li, Z. (2012). "Affective mediators of the influence of neuroticism and resilience on life satisfaction". *Personality and Individual Differences*, 52, 833-838
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227-238
- McBride-Chang, C. & Chang, L. (1998). Adolescent- parent in Hong Kong: Parenting styles emotional autonomy, and school achievement. *The Journal of GeneticPsychology*, 159 (4), 421-436
- Musaagaoglu, C. ve Güre A. (2005). Ergenlerde Davranışsal Özerklik ile Algılanan Ana-Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 79- 94
- Norman,E.(2000).*Introduction:thestrengthsperspectiveandresiliencyenhancement - a natural partnership*. In E. Norman (Eds.), *Resiliency Enhancement* (pp. 116). New York: Columbia UniversityPress
- Orman, Y. (2016). *Lise Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek İle Psikolojik Dayanıklılık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Başakşehir Örneği*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), T.C. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Öğülmüş, S. (2001), Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık, *I. Ulusal Çocuk Ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önleme Çalışmaları*. Ankara (29-30 Mart)
- Önder, A. ve Gülay, H. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Psikolojik Sağlamlığının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 192-197

- Özcan, B. (2005). *Anne Babaları Boşanmış Ve Anne Babaları Birlikte Olan Lise Öğrencilerinin Yılmazlık Özellikleri Ve Koruyucu Faktörler Karşılaştırması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Özdemir, Y. ve Çok, F (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4 (36), 152-164
- Özkan, L. (2019). *Lise Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri İle Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Parra, A. Ve Oliva, A. (2009). A longitudinal research on the development of emotional autonomy during adolescence. *The spanish journal of psychology* 12 (1), 66-75.
- Purmut, E. C. (2016). *Ergenlerde benlik imgesi ile psikolojik dayanıklılık arasındaki ilişkinin incelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Rutter, M. (2006). Implications of resilience conceptsfor scientific understandig. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094, 1-12
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional Autonomy versus Detachment: Revisiting The Vicissitudes of Adolescence and Young Adulthood. *Child Development*, 60(2), 340-356
- Saka, A. ve Ceylan, Ş. (2018). Ergenlerin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin Aile Yapılarına Göre İncelenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*. 5(1), 68-86
- Sarıkaya, A. (2015). *14-18 yaş arası ergenlerin benlik saygısı ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Sarıkaya, B. (2019). *Üniversite Öğrencilerinin Ebeveynleşme Yaşantıları ile Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan
- Sesli, Ç. (2014). *Ortaöğretim öğrencilerinin özerklik düzeyleri ile değer yönelimleri ve kendini ayarlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Sezgin, F. (2012). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Psikolojik Dayanıklılık Düzeylerinin İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (2), 489-502

- Steinberg, L. & Silverberg, S. B. (1986). The vicissitudes of autonomy in early adolescence. *Child Development*, 57, 841-851
- Steinberg, L. (2007). *Ergenlik (Yayına Haz. Figen Çok)*. Ankara: İmge Kitabevi
- Tabachnick B.G. & Fidell L.S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. 6th Ed. Boston, 113
- Taşgın, E. ve Çetin, F. Ç. (2006) Ergenlerde Major Depresyon: Risk Etkenleri, Koruyucu Etkenler ve Dayanıklılık. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(2):87-94
- Terzi, Ş. (2005). *Öznel İyi Olmaya İlişkin Psikolojik Dayanıklılık Modeli*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Terzi, Ş. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 1-11
- Toprak, H. (2014). *Ergenlerde mutluluk ve yaşam doyumunun yordayıcısı olarak psikolojik sağlamlık ve psikolojik ihtiyaç doyumu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya
- Toprak, A. (2019). *Ergenlerde Algılanan Anne-Baba Tutumu İle Duygusal Özerklik Ve Sır Saklama Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Tung, S. & Dhillon, R. (2006). Emotional autonomy in relation to family environment: A gender perspective. *Journal of The Indian Academy of Applied Psychology*, 32 (3), 201-212
- Turgut, Ö. (2015). *Ergenlerin Psikolojik Sağlamlık Düzeylerinin, Önemli Yaşam Olayları, Algılanan Sosyal Destek Ve Okul Bağlılığı Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir
- Uçar, Z. M. (2020). *Ergenlik Dönemi Bireylerinin Kişilik Özellikleri İle Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Ülker Tümlü, G. (2012). *Psikolojik Dayanıklılık Düzeyleri Farklı Üniversite Öğrencilerinin Temas Engellerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ülker Tümlü, G., ve Receptoğlu, E. (2013). Üniversite Akademik Personelinin Psikolojik Dayanıklılık Ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 205-213

- Yazıcı, A. (2019). *Ergenlerde Duygusal Özerklik, Eylemlilik ve Arkadaşa Bağlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*.(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas
- Yektaş, Ç. (2013). *Depresyon Tanılı Kız Ergenlerde İntihar Davranışının Doğası ve Gelişimsel Bağlamı: Kimlik Duygusu, Ergen-Ebeveyn İlişkileri ve Duygusal Özerklik*, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Tıp Fakültesi, Çocuk Ergen Ruh Sağlığı Anabilim Dalı, İzmir
- Yılmazer, Y. (2007). *Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Kitap İncelemesi

Evlilik ve Yakın İlişkiler, Nilüfer Şehriban Özabacı (Ed.), Pegem Akademi Yayıncılık (2019). 168 ss. ISBN: 978-605-241-995-3

Burcu DOK¹

¹ Doktora Öğrencisi, Bahçeşehir Üniversitesi, burcudok@live.com,

¹ORC-ID: 0000-0001-8920-6192

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayım/e-Printed

04.07.2022

29.11.2022

30.12.2022

Evlilik ve Yakın İlişkiler kitabı eğitimci, öğrenci ve ilişki yaşayan her bireyin kendi ilişkilerinde karşılık bulabileceği konulara dikkat edilerek yazılmış olduğu söylenebilir.

Bu kitap beş ayrı bölümden oluşmaktadır. Bu beş bölüm geçmiş deneyim ve çalışmalarının yansıması olarak akademisyenler tarafından kaleme alınmıştır.

Dr. Seval Kızıldağ tarafından ele alınan “Evlilik Öncesi Psikolojik Danışma” başlıklı ilk bölümde öncelikle yakın ilişki çeşitleri ele alınmış ve bireyin gelişim düzeylerine göre yakın ilişkiden beklentilerinin ve ihtiyaçlarının değiştiğine dikkat çekilmiştir. Özellikle bireyin kendini daha çok tanıdığı ve neyin onu mutlu edeceğinin farkına vardığı genç yetişkinlik döneminde yakın ilişkilerin daha ciddi bir konu olarak ele alındığı belirtilmiştir. Evliliğin ekonomik, sosyal, psikolojik, yasal boyutları olan bir bağ olduğunu, bu bağ sayesinde yeni bir sosyal rol ve statü kazanabildiği belirtilmiştir. Fakat evlenmek istemenin motive edici özellikleri olmasına rağmen bireyin kişisel beklentilerinin, aile ilişkilerinin, mesleki durumlarının ve toplumsal beklentilerinin evlilik kararlarını öteleyebileceği faktörler

olabileceği belirtilmiştir. Evlilik kararlarını evliliğe ilişkin mitlerin de etkileyebileceği ele alınmış ve bu süreçte profesyonel yardımın önleyici bir destek olabileceği düşünülmektedir. Evli çiftlere uygulanan programlar daha çok sorun çözmeye yönelik iken evlilik öncesi programların önlem alma, yönetme veya yönlendirme kapsamında olduğunun altı çizilmektedir. Evlilik öncesi psikolojik danışma kapsamındaki programlar evlenmek üzere olan çiftlere eğitimler vererek farkındalık artırma ve beceri geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Dr. Serdar Körük tarafından ele alınan “Evlilik ve Çift İlişkisi” başlıklı ikinci bölümde öncelikle sağlıklı evlilik ilişkisinin çiftlerin fiziksel ve psikolojik sağlığını koruduğunu ve onların yaşam doyumu ve yaşam sürelerini uzattığını belirtmektedir. Bireylerin eş seçim süreçleri birçok teori ile açıklanmaya çalışılmıştır. En eski teorilerden olan Evrim Teorisi’ne göre eş seçiminin sürekli ve dinamik bir rekabet halde olduğunu ve insanın fiziksel ve psikolojik evriminin sonucunda da bu rekabet araçlarının çeşitlenebildiğini belirtmiştir. Homogami Teorisi’ne göre her bireyin bir sosyal profilinin bulunduğunu ve bireylerin kendi sosyal profillerine yakın bireylerle romantik ilişki yaşamaya daha meyilli görüldüğünü vurgulamaktadır. Tamamlayıcı İhtiyaçlar Teorisine göre ise bireylerin öznel özellikleri ön plana çıkmakta ve bu özelliklerle beraber birbirlerini tamamlayarak yeni bir sistem meydana getirdiklerinden bahsedilmiştir. Son olarak ele alınan Sosyal Değişim Teorisine göre eş seçim sürecinde, bireylerin birbirlerinden ve ilişkiden elde edecekleri ödüllerin dengesi vurgulanmıştır. İyi bir evlilik uyumuna sahip olmanın eş seçim sürecinin yanında diğer boyutları olduğu belirtilmiştir. Bu boyutlar bilişsel uyum, sosyal uyum, cinsel uyum, çatışma-uzlaşma, ayrışma-farklaşma, problem çözme, iletişim, sağlıklı rol dağılımı, duygusal tepki verebilme, duygusal katılım ve davranış kontrolü başlıkları altında incelenmiştir.

“Yakın İlişkiler” adıyla Ahmet Kara tarafından kaleme alınan üçüncü bölümde yakın ilişkilerin boyutları, yakın ilişkileri başlatma, sürdürme ve sonlandırma aşamaları ve yakın ilişkilerde önemli dinamikler incelenmiştir. Bu bölümde yakın ilişkileri oluşturan etmenler bağlanma, duygusal yakınlık, bakım ve cinsellik olarak gruplandırılmıştır. Romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicileri olarak kendilik bilgisi, kendilik algısı, bilişsel ve duygusal yakınlık, davranışsal yakınlık ve romantik sözelleştirmeden bahsedilmiştir. Romantik ilişkileri sürdürmede en önemli faktörlerin ise bireylerin duyguları olduğu daha sonra ise kişilik özelliklerinin geldiği vurgulanmıştır. İlişkiyi sonlandırma nedenlerinin başında kıskançlık geldiği daha sonra duygusal yakınlık eksikliği ve aile tercihi olduğunun altı çizilmiştir. Yakın

ilişkideki en önemli dinamikleri yazar, aldatma, kişilik özellikleri, affetme, kıskançlık, yaşamın anlamı ve amacı, akılcı olmayan inançlar benlik saygısı, yalnızlık, stres ve stresle başa çıkma, psikolojik şiddet, anne-baba tutumları, toplumsal cinsiyet rolleri, bilişsel esneklik ve bağlanma başlıkları altında incelemiştir.

Dördüncü bölüm olan ve Evlilik ve Ailede Yaşanan Krizler ve Kriz Danışmanlığı" başlığı ile Dr. Selen Demirtaş Zorbaz tarafından ele alınan bölümde öncelikle krizin ne olduğu tanımlanmış ve evlilik ve aile danışmanlığında kullanılabilir bir model olan ABCX kriz modelini detaylarına yer verilmiştir. Daha sonra aile yaşam döngüsü çerçevesinde ailede yaşanabilecek gelişimsel krizlere örnekler sunulmuştur. Bölümün son kısmında ise ailelerde yaşanabilecek olası durumsal krizlere yer verilmiştir. Aile yaşam döngüsü beş dönem olarak tanımlanmıştır: "Dönem 1: Yeni Evli Çift: İlk Evlilik Krizi", "Dönem 2: Küçük Çocuklu Aileler", "Dönem 3: Ergen Çocukları Olan Aileler ve Kriz", "Dönem 4: Çocukların Evden Ayrılması" , "Dönem 5: Geç Yaşam Dönemlerinde Aile". Bu aile yaşam döngüsünün doğal akışı içinde olmayan ancak karşılaşılabileceği olan durumsal aile krizleri olduğundan bahsedilmiştir. En çok karşılaşılan aile krizleri ele alınmıştır. Bunlar; aile üyelerinden birinin kaybı, boşanma, ekonomi ve kariyer kaynaklı krizler, ailede ruhsal ya da fiziksel sağlık sorunu olan bireylerden kaynaklı krizler. Bu krizlerin belirtileri ve özellikleri tartışılmış daha sonra da öneriler verilmiştir.

Kitabın son bölümü olan beşinci bölümde Dr. Bahtiyar Eraslan Çapan "Boşanma ve Boşanma Arabuluculuğu" başlığıyla okuyuculara öncelikle boşanmanın tanımı, ülkemizdeki artışı ve bu artışın nedenlerini açıklamaya çalışmıştır. Daha sonra boşanma süreci kuramlarına yer vermiş ve son olarak ise boşanmanın etkilerini incelemiştir. Yazar boşanmanın tanımını yaparken boşanmanın anlık bir süreç gibi görülse de uzun bir süre boyunca oluşan birikimlerin noktalandığı psikolojik ve sosyal bir süreç olarak tanımlamış ve çoğunlukla bir çiftin kişisel kriz olarak yaşadığı bir durum olarak anılsa da büyüme ve gelişme için özel fırsatlara yol açan bir süreç olarak da ele almıştır. TÜİK 2017-2018 raporlarında boşanma oranının 10.9 arttığı ve evliliğin ilk beş yılında gerçekleştiği yazar tarafından vurgulanmıştır. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nın (2011) araştırma sonuçlarına göre boşanmanın nedenlerinin başında sorumsuz ve ilgisiz davranma gelirken, evin ekonomik olarak geçimini sağlayamama ve aldatmanın takip ettiğinin altı çizilmiştir. Boşanma kuramlarını incelerken yazar, boşanma kuramcılarının boşanmanın nispeten öngörülebilir şekillerde ortaya çıktığını,

sürecin göreceli olarak tutarlı ve tanınabilir aşamalardan ilerlediğini öne sürdüğüne vurgu yapmıştır. Bu başlık altında Sosyal Değişim Kuramı, boşanmanın aşamalı süreçlerden geçtiğini vurgulayan Bohanno'nun Altı Boşanma İstasyonu ve Wiseman'ın Yas Süreci Modelleri olan süreç modelleri, Psikososyal Gelişim Kuramı ve Bağlanma Kuramı açısından boşanma süreçleri incelenmiştir. Yazar bu süreçlerin eşler ve çocuklar üzerindeki etkilerden bahsetmiş ve boşanmadan sonra eşlerin ve çocukların uyumunu belirleyen etmenleri ele almıştır. Son olarak yazar boşanma arabuluculuğu başlığı altında boşanma süreci içinde ve sonrasında aile bireyleri arasındaki ilişkilerin barışçıl şekilde nasıl yönetilebileceğine dair modeller sunmuştur. Boşanma arabuluculuk sürecinin genel ilkelerine dayanarak sürecin hem hukuki boyutu hakkında bilgi sahibi olan hem de kişilerarası iletişim, empatik görüşme becerilerine sahip meslek elemanlarından seçilmesi konusu tartışılmıştır.

Özetle, Evlilik ve Yakın İlişkiler kitabı eğitimciler, öğrenciler, araştırmacılar ve aynı zamanda yakın ilişki yaşayan, evlilik sürecine hazırlanan, evlilik sürecinde ve boşanma sürecinde olan bireylere yol gösterici ve destekleyici nitelikte bir ürün olduğu söylenebilir.

Kitap İncelemesi

Samet Onur, *Harezmi Türkçesi Fal Kitabı (Yıldızname-Divname-Kur'an falı-Kura falı-Tılsımlar)*, Akçağ Yayınları, Ankara 2022, 344 s. ISBN: 978-605-342-765-0

Burcu KAYA¹

¹ Öğretim Görevlisi, Yeditepe Üniversitesi, burcu.kaya@yeditepe.edu.tr,

¹ORCID: 0000-0002-4170-1677

Geliş Tarihi/Received

Kabul Tarihi/Accepted

e-Yayım/e-Printed

01.03.2023

02.03.2023

13.06.2023

Harezmi Türkçesi eserleri Hakaniye Türkçesi temelinde gelişen ancak Oğuz, Kıpçak ve diğer Türk boylarının ağızlarından alınan unsurlarla Çağatay Türkçesine geçişi göstermesi bakımından Türkoloji araştırmacıları için ilgi çekicidir. (Ata 2014: VII) Çeşitli boyların ağız özelliklerini yansıtmaları bakımından önem arz eden dönem metinlerinin (Heyet 2008: 87) bu çok katmanlı yapısı araştırmacıları karşılaştıkları her metinde farklı malzemelere ve sonuçlara götürmektedir.

Kısa bir süre önce Samet Onur tarafından yayımlanan *Harezmi Türkçesi Fal Kitabı: Yıldızname-Divname-Kur'an Falı, Kura Falı, Tılsımlar* adlı eser alan araştırmalarına yeni bir soluk kazandıracaktır. Yazmaya ulaştıktan sonra eseri araştıran Samet Onur, 1961 yılında Reşit Rahmeti Arat danışmanlığında eserin son 15 varlığının Yıldız Kandemir tarafından çalışıldığını, 1972 yılında ilk kez yayımlanan Necmettin Hacıeminoğlu'nun Türk Dilinde Edatlar adlı eserinde bu eserden faydalandığını ve eserin Kıpçak sahasına ait eserler arasında zikredildiğini kaydetmiştir. Ancak sonrasında adeta bir köşede unutulmuş bir eser olduğunu belirtir. (Onur 2022: 9)

Çalışmaya konu olan yazma, Topkapı Sarayı Müzesi Koğuşlar Bölümünde 1057 arşiv numarasıyla kayıtlı 129 varaktan oluşan bir eserdir. İlk 71 varakta Sirâcü'l Kulüb'ün Harezmi Türkçesi tercümesi bulunmaktadır. *Harezmi Türkçesi Fal Kitabı* 71b-129b varakları arasındadır. Yazmanın ferağ kaydında 7 Mart 1362 yılında istinsah edildiği bildirilmiştir.

Eser "GİRİŞ" bölümü hariç altı ana bölümden oluşmaktadır.

Eserin "GİRİŞ" kısmında Harezmi tarihi ve Harezmi Türkçesinin yazı dili olması, yayıldığı coğrafya ve dil özellikleri detaylı bir biçimde sunulmuştur. Dönemle ilgili şimdiye kadar yapılan tanımlamalar üzerinde duran Samet Onur'un kendi görüşlerinde Türkçenin tarihi merhalelerini bütüncül bir bakış açısıyla ele aldığını görüyoruz. Dönemin ve eserlerinin incelenmesinde siyasi tarihin anlaşılmasının önemini yansıtan "GİRİŞ" bölümünde Harezmi Türkçesi dönemine ait diğer eserlere, morfolojik ve fonetik olarak ve hatta söz varlığı açısından kısaca değinilmiştir. Bu özellik bize çalışmanın karşılaştırmalı bir yöntemle vücuda getirildiğini göstermektedir.

"GİRİŞ" kısmı dört alt bölümden oluşmaktadır:

"*Harezmi Türkçesi Fal Kitabı* Hakkında" başlığı ile yazmanın fiziki özellikleri, istinsah tarihi, morfolojik özellikleri ve söz varlığından yola çıkılarak müellif nüshası hakkında bilgiler verilmiştir. Yazar, bu bölümde de karşılaştırmalı bir yöntem ortaya koyarak müellifinin bir Doğu Oğuz Türkü olduğunu, eserin ekseriyetle Eski Oğuz Türkçesine has söz varlığını yansıtmamasıyla tanıklattır.

"Eserin Muhtevası" başlığında yazmanın varaklarında bölüm bölüm hangi konuların işlendiği detaylı bir yazıyla bildirilmiştir. Yazmanın eksik bölüm ve varaklarından bahsedilerek bu eksikliklerin bilinçli olarak hizmet ettiği amaçlar üzerinde de yazarın görüşleri mevcuttur.

"Derkenar Notları" bölümünde yazar, yazmada derkenar notu olarak çeşitli kişiler için açılmış falların olduğunu belirtmiştir. Yazar, derkenar notlarındaki Şeyhî mahlaslı divan şairi Mevlânâ Sinan ve Anadolu Beylerbeyi Hamza Bey'e ait fallardan bahsederek eserin 15. yüzyılda II. Murat Han döneminde Edirne Sarayı'nda fal bakmak için kullanıldığı sonucuna varmıştır. Bu derkenar notları eserin Anadolu coğrafyasında kullanılmasının tanıklattırılması bakımından önemlidir. Aynı zamanda yazar bu notların Doğu ve Batı Türk lehçelerinin

özelliklerini içermesinin de filolojik açıdan önemi vurgulamıştır. Bu noktada Doğu Türkçesi ve Batı Türkçesine has eklerden ve söz varlığından tümce düzleminde faydalanarak saray münecciminin hasebi hakkında bilgiler vermiştir.

1. **İNCELEME** kısmı dört alt bölümden oluşmaktadır:

“İMLA ÖZELLİKLERİ”

Yazarımız, Arap harfleriyle yazılan eserin özel imla hususiyetlerini varak ve satır numaralarını, eserdeki Arap harfli yazımlarını ve transkripsiyonlu halini paylaşarak özellikle ikili kullanımların, Uygur yazı geleneğiyle birleşip ayrıldığı noktaların altını çizmiştir. Ayrıca alıntı kelimelerin imlasına da değinerek Arap harfli metinlerde çoğunlukla gördüğümüz yazımda Türkçeleşme temayülüne dikkat çekmiştir.

“SES ÖZELLİKLERİ”

Eserin fonetik olarak incelendiği bölümde ünlü ve ünsüz harflerde görülen ses değişimleri, uyumları ve yitimleri satır numaralı ile tanıklanmış, tablolarla ikili kullanımların (adağ/ayağ vb.) doğrudan kaç kez hangisinin kullanıldığı gösterilmiştir.

“ŞEKİL ÖZELLİKLERİ”

Bu kısımda yapım ve çekim ekleri, sözcük grupları varak ve satır numaraları ile verilerek eserin dil bilimsel incelemesi yapılmıştır.

“OĞUZ VE KIPÇAK ÖZELLİKLERİ”

Bu alt bölümde yazar, ses özellikleri, şekil özellikleri ve söz varlığı alt başlıklarında eserdeki Oğuz ve Kıpçak unsurlarını titizlikle ortaya koymuştur. Dönem çalışmaları için oldukça önemli verilerin sunulduğu bölüm metodolojik olarak da yol göstericidir.

2. **TRANSKRİPSİYONLU METİN** başlıklı bölümde metnin Harezmi Türkçesi ile kaleme alınmış kısımları transkribe edilmiş olup Arapça dualar Arap harfleriyle yazılmıştır.

3. **TÜRKİYE TÜRKÇESİNE AKTARIM**

Bu bölümde metin Türkiye Türkçesine aktarılmış, dualar Arap harfleriyle yazılmıştır. Eserin Kur'an Fıal kısmında Türkçeye tercüme edilen ayetler sure adları ve ayet numaraları ile belirtilmiştir.

4. DİZİN

Bilimsel çalışmalar için önemli bir referans noktası olan dizin, söz konusu çalışmada da bize önemli bilgiler sunmakta. Dizin iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde madde başı her sözcüğün kökeni ve tür bilgisi verilmiştir. Birden çok anlamı olan sözcüklere numaralar verilerek varak ve satır numaralarıyla doğrudan o satırdaki anlamı belirtilmiştir. İkili yazımı olan aynı anlamdaki ve görevdeki sözcükler “→” işareti ile göndermeler yapılarak metnin zenginliği ortaya konmuştur. Birleşik fiilli şekiller, deyimler dizinde anlamlarıyla ayrıca yer alırlar.

“Arapça ve Farsça İbareler Dizini” başlığında verilen ikinci bölümde ise metinde geçen Arapça, Farsça dini ibareler ve tamlamaların Türkiye Türkçesi’ne tercümelemleri varak ve satır numaralarıyla verilmiştir.

5. ARAP HARFLİ MATBU METİN ÖRNEKLERİ

Esere konu olan yazmanın her bir bölümünden yani “Yıldızname”, “Divaname”, “Kur’an Falı”, “Kura Falı” ve “Tılsımlar”dan örneklerin sunulduğu bölümde yazarımız metnin orijinalinin değil de matbu halinin okuyucuyla buluşmasını uygun görmüştür. Türkoloji alanına henüz adım atan lisans öğrencileri için faydalı olabilecek bir seçim yapılmıştır.

Samet Onur’un titiz çalışmasının ürünü olan Fal Kitabı, Harezmi Türkçesi gibi önemli bir tarihi dönemin dil malzemesini zenginleştirmesi, Türk dilinin tarihselden moderne bütün evrelerinde lehçe hususiyetlerinin iç içe geçmişliğini tanımlatıp Türk dilinin bütüncül olarak ele alınması gerektiğini göstermesi bakımından önem arz etmektedir. Bilhassa metnin konusunun ve içeriğinin ilgi çekici olması da metnin tercih sebebi olacaktır.

KAYNAKÇA

- Ata, A. (2014). *Nehcü'l-Ferâdîs (Dizin-Sözlük)*. TDK Yayınları, Ankara.
- Heyet, C. (2008). *Türk Dilinin ve Lehçelerinin Tarihi Seyri*, (Çev.: Mürsel Öztürk). TDK Yayınları, Ankara.
- Onur, S. (2022). *Harezmi Türkçesi Fal Kitabı (Yıldızname-Divname-Kur’an falı-Kura falı-Tılsımlar)*, Akçağ Yayınları, Ankara.