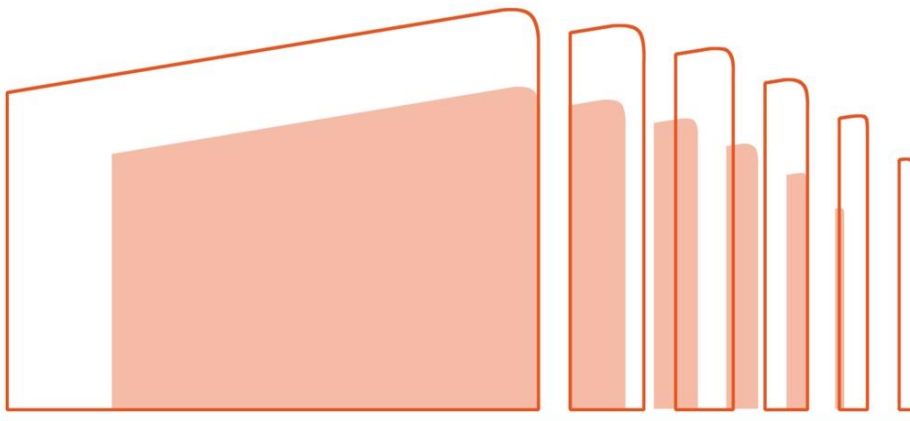




EGE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ

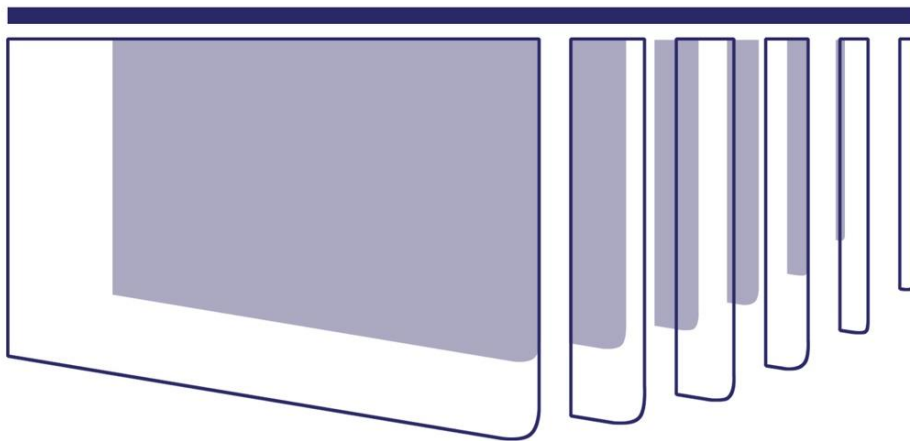


ISSN : 1307 - 4474



24(1), 2023

ISSN: 1307-4474





ISSN : 1307 - 4474

Ege Eğitim Dergisi mart, temmuz ve kasım aylarında olmak üzere yılda üç kez yayımlanan hakemli bir dergidir.

Yayın Dili
Türkçe ve İngilizce

Derginin Sahibi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi adına Prof. Dr. Alper Başbay
Eğitim Fakültesi Dekanı, Türkiye

Yazı İşleri Müdürü
Doç. Dr. Soner Akşehirli, Ege Üniversitesi, Türkiye

Editör
Prof. Dr. Gülsen Ünver
(Ocak 2020 – ...)

Editör Kurulu

Doç. Dr. Mine Aladağ	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
Doç. Dr. Esen Altunay	Eğitim Yönetimi
Doç. Dr. Nihat Bayat	Türkçe Eğitimi
Doç. Dr. Belgin Arslan Cansever	Temel Eğitim
Dr. Öğr. Üyesi Beril Ceylan	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Prof. Dr. Hatice İrem Çomoğlu	İngilizce Eğitimi
Doç. Dr. Eylem Dayı	Özel Eğitim
Prof. Dr. Neşe Güler	Ölçme ve Değerlendirme
Prof. Dr. Nesrin Işıkoğlu	Erken Çocukluk Eğitimi
Doç. Dr. Bahadır Namdar	Fen Bilgisi Eğitimi
Prof. Dr. Emine Özlem Yiğit	Sosyal Bilgiler Eğitimi
Doç. Dr. Nazan Sezen Yüksel	Matematik Eğitimi
Doç. Dr. Dizar Ercivan Zencirci	Güzel Sanatlar Eğitimi

İstatistik Editörü
Prof. Dr. Tahsin Oğuz Başokçu

Türkçe Redaksiyon Editörleri
Doç. Dr. Özden Ölmez Ceylan
Dr. Asuman Gürman Şahin
Dr. Esra Güven

İngilizce Redaksiyon Editörü
Öğr. Gör. Dilek Canlier
Öğr. Gör. Zehra Esin Yücel

Teknik Editör
Doç. Dr. Onur Dönmez

Yazım Editörleri
Dr. Öğr. Üyesi Selda Şan

Kapak, Logo ve Grafik Tasarım
Doç. Dr. Ekin Boztaş

Dizinlenme Bilgileri
TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal ve Beşerî Bilimler Veri Tabanı (SBVT)

Yazışma Adresi
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 35040 Bornova, İzmir, Türkiye.
Telefon: +90 (232) 373 35 75, Belgegeçer: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>
e-posta: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Dergide yayımlanan yazıların tüm sorumluluğu yazarlarına aittir.

Ege Journal of Education is a tri-annual (March, July and November) and peer-reviewed publication.

Publication Language
Turkish and English

Owner of the Journal
On behalf of Ege University Faculty of Education Prof. Alper Başbay
Dean of the Faculty of Education, Turkey

Managing Editor
Assoc. Prof. Soner Akşehirli, Ege University, Turkey

Editör
Prof. Gülsen Ünver
(January 2020 – ...)

Editorial Board

Assoc. Prof. Mine Aladağ	Guidance & Counseling
Assoc. Prof. Esen Altunay	Educational Administration
Assoc. Prof. Nihat Bayat	Turkish Language Education
Assoc. Prof. Belgin A. Cansever	Primary Education
Assist. Prof. Beril Ceylan	Computer Education & Instructional Technology
Prof. Hatice İrem Çomoğlu	English Language Education
Assoc. Prof. Eylem Dayı	Special Education
Prof. Neşe Güler	Measurement & Evaluation
Prof. Nesrin Işıkoğlu	Early Childhood Education
Assoc. Prof. Bahadır Namdar	Science Education
Prof. Emine Özlem Yiğit	Social Sciences Education
Assoc. Prof. Nazan Sezen Yüksel	Mathematics Education
Assoc. Prof. Dizar Ercivan Zencirci	Fine Arts Education

Statistical Editor
Prof. Tahsin Oğuz Başokçu

Turkish Language Proofreading Editors
Assoc. Prof. Özden Ölmez Ceylan
Asuman Gürman Şahin (PhD)
Esra Güven (PhD)

English Language Proofreading Editor
Inst. Dilek Canlier
Inst. Zehra Esin Yücel

Technical Editor
Assoc. Prof. Onur Dönmez

Copy Editors
Assist. Prof. Selda Şan

Cover, Logo and Graphic Design
Assoc. Prof. Ekin Boztaş

Abstracting & Indexing
The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TÜBİTAK)
Turkish Academic Network and Information Center (ULAKBİM) Social
Sciences Database

Correspondence Address
Ege University Faculty of Education, 35040 Bornova, İzmir, Turkey.
Phone: +90 (232) 373 35 75, Fax: +90(232) 373 47 13
<http://dergipark.gov.tr/eggeefd/>
e-mail: ege.egitim.dergisi@gmail.com

Scientific responsibility for the articles belongs to the authors themselves.



ISSN : 1307 - 4474

Danışma Kurulu

Advisory Board

Prof. Dr. Buket Akkoyunlu	Çankaya Üniversitesi, Türkiye	Prof. Buket Akkoyunlu	Çankaya University, Turkey
Doç. Dr. Hayriye Kayı- Aydar	Arizona Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri	Assoc. Prof. Hayriye Kayı- Aydar	University of Arizona, United States of America
Prof. Dr. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu Üniversitesi, Türkiye	Prof. Aydoğan Aykut Ceyhan	Anadolu University, Turkey
Prof. Dr. Çağlayan Dinçer	Ankara Üniversitesi, Türkiye	Prof. Çağlayan Dinçer	Ankara University, Turkey
Prof. Dr. Erdiç Duru	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye	Prof. Erdiç Duru	Pamukkale University, Turkey
Prof. Dr. Selahattin Gelbal	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye	Prof. Selahattin Gelbal	Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. Kamil İşeri	Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye	Prof. Kamil İşeri	Dokuz Eylül University, Turkey
Doç. Dr. Uğur Kale	West Virginia Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri	Assoc. Prof. Uğur Kale	West Virginia University, United States of America
Prof. Dr. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye	Prof. Hülya Kelecioğlu	Hacettepe University, Turkey
Prof. Dr. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir Üniversitesi, Türkiye	Prof. M. Sabri Kocakulah	Balıkesir University, Turkey
Prof. Dr. Jered Kolbert	Duquesne Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri	Prof. Jered Kolbert	Duquesne University, United States of America
Prof. Dr. Dini-Metro Roland	Western Michigan Üniversitesi, Amerika Birleşik Devletleri	Prof. Dini-Metro Roland	Western Michigan University, United States of America
Prof. Dr. Tim Rowland	Cambridge Üniversitesi, Birleşik Krallık	Prof. Tim Rowland	University Of Cambridge, United Kingdom
Prof. Dr. Yasemin Sözer	Avrupa Benelüks Üniversitesi, Belçika	Prof. Yasemin Sözer	European University of Benelux, Belgium
Prof. Dr. Marina Tzakosta	Crete Üniversitesi, Yunanistan	Prof. Marina Tzakosta	University of Crete, Greece
Doç. Dr. Anne Lise Wie	Nord Üniversitesi, Norveç	Assoc. Prof. Anne Lise Wie	Nord University, Norway
Prof. Dr. Tija Zirina	Latvia Üniversitesi, Letonya	Prof. Tija Zirina	University of Latvia, Latvia

Cilt 24 – Sayı 1 için Hakem Listesi

(Hakemlerin onamları alınarak yayımlanmıştır.)

List of Reviewers for Volume 24 – Issue 1

(Published with the consent of the reviewers.)

Osman Aktan	Düzce Üniversitesi	Osman Aktan	Düzce University
Mehmet Altın	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	Mehmet Altın	Aydın Adnan Menderes University
Görkem Avcı	Bartın Üniversitesi	Görkem Avcı	Bartın University
Şenol Dost	Hacettepe Üniversitesi	Şenol Dost	Hacettepe University
Hatice Yıldız Durak	Bartın Üniversitesi	Hatice Yıldız Durak	Bartın University
Burcu Durmaz	Süleyman Demirel Üniversitesi	Burcu Durmaz	Süleyman Demirel University
Ali Erarşlan	Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi	Ali Erarşlan	Alanya Alaaddin Keykubat University
Selma Erdağı	Kafkas Üniversitesi	Selma Erdağı	Kafkas University
Sibel Güven	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Sibel Güven	Çanakkale Onsekiz Mart University
Banu Yazgan İnanç	Toros Üniversitesi	Banu Yazgan İnanç	Toros University
Zeki Öğdem	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi	Zeki Öğdem	Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar University
Ayşe Fikriye Sarsıkoğlu	Kastamonu Üniversitesi	Ayşe Fikriye Sarsıkoğlu	Kastamonu University
Bilge Bal Sezerel	Anadolu Üniversitesi	Bilge Bal Sezerel	Anadolu University
İdris Şahin	Dokuz Eylül Üniversitesi	İdris Şahin	Dokuz Eylül University
Emel Tok	Pamukkale Üniversitesi	Emel Tok	Pamukkale University
Mehmet Toran	İstanbul Kültür Üniversitesi	Mehmet Toran	İstanbul Kültür University
Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik Üniversitesi	Banu Yücel Toy	Yıldız Teknik University
Neslihan Yaman	Yalova Üniversitesi	Neslihan Yaman	Yalova University
Funda Barutçu Yıldırım	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	Funda Barutçu Yıldırım	Middle East Technical University
Senem Zaimoğlu	Çağ Üniversitesi	Senem Zaimoğlu	Çağ University

İçindekiler

Table of Contents

<p>Öğretmen Adaylarının Öğreterek Öğrenme Sürecine İlişkin Deneyimlerinin İncelenmesi [Araştırma Makalesi] Murat Ekici, Sevil Orhan Özen, Murat Sümer, Adem Özgür ve Sacide Güzin Mazman Akar</p>	1-15	<p>Examining Pre-Service Teachers' Experiences in the Learning by Teaching Process [Research Paper] Murat Ekici, Sevil Orhan Özen, Murat Sümer, Adem Özgür, and Sacide Güzin Mazman Akar</p>
<p>Çocuk Odaklılık ve Evlilik Doyumu Arasındaki İlişkide Deneyimsel Kaçınmanın Aracı Rolü [Araştırma Makalesi] Mustafa Alperen Kurşuncu, Şule Baştemur ve Enes Kalkan</p>	16-28	<p>The Mediating Role of Experiential Avoidance in the Relationship Between the Focus on Child and Marital Satisfaction [Research Paper] Mustafa Alperen Kurşuncu, Şule Baştemur, and Enes Kalkan</p>
<p>İngilizce Öğretmen Adayları Arasındaki Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Açıklayıcı Gücü [Araştırma Makalesi] Ömer Eren</p>	29-38	<p>The Explanatory Power of Intercultural Communicative Competence among EFL Teacher Candidates [Research Paper] Ömer Eren</p>
<p>Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Pedagojik Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması Gülenay Kabil ve Ali Yiğit Kutluca [Araştırma Makalesi]</p>	39-58	<p>Comparison of Preschool Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Thinking Skills Education Gülenay Kabil and Ali Yiğit Kutluca [Research Paper]</p>
<p>Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğrencilerden Beklentilerinin İncelenmesi Merve Kahya ve Didem Koşar [Araştırma Makalesi]</p>	59-74	<p>Examining The Expectations of Lecturers From Graduate Students Merve Kahya and Didem Koşar [Research Paper]</p>
<p>Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ile Kendini Sabotaj Arasındaki İlişkide Öz Şefkatin Aracı Rolü Işıl Tekin ve Deniz Kul [Araştırma Makalesi]</p>	75-89	<p>The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship Between Self-Esteem and Self-Handicapping among University Students Işıl Tekin and Deniz Kul [Research Paper]</p>
<p>Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA Okuma Becerileri Yeterliklerine Göre 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Tema Değerlendirme Sorularının İncelenmesi Kübra Altun ve Derya Yıldız [Araştırma Makalesi]</p>	90-106	<p>Examination of Theme Questions in 8th Grade Turkish Textbook According to Revised Bloom's Taxonomy and PISA Reading Skills Proficiency Levels Kübra Altun and Derya Yıldız [Research Paper]</p>
<p>Duygusal Yemenin Yordayıcıları Olarak Üstbiliş, Duygu Düzenleme Zorlukları ve Öz Şefkat Özlem Çamkerten ve Berna Güloğlu [Araştırma Makalesi]</p>	107-125	<p>Metacognition, Emotion Regulation Difficulties and Self-Compassion As Predictors of Emotional Eating Özlem Çamkerten and Berna Güloğlu [Research Paper]</p>

Examining Pre-Service Teachers' Experiences in the Learning by Teaching Process

Murat Ekici^{*1}, Sevil Orhan Özen², Murat Sümer³, Adem Özgür⁴ and Sacide Güzin Mazman Akar⁵

Abstract

The idea that teaching is a way of learning is not new and there is a big difference between learning for oneself and teaching for others. The factor that creates this difference is the teaching effect, in other words, the teaching expectancy. Studies have reported that the expectation of teaching others contributes to better learning of educational content and helps deeper learning. However, this method has attracted a little attention in teacher training. This study reports the findings from a case study that investigated the experiences of pre-service teachers within the learning-by-teaching activities. Learning-by-teaching entails a set of methods and mediums. In this study, a non-interactive video-producing approach was employed. A total of 23 pre-service teachers participated in the study. Research data were collected using semi-structured interviews. Three main themes and twenty codes have emerged from the analysis. The results indicated that producing instructional videos for peers positively affects students' learning, increases motivation, improves teaching skills, digital skills, self-assessment skills and promotes deep learning. In addition, the results have also revealed that learning by teaching is an effective learning method at the university level and in teacher education.

Keywords

Learning by teaching
Peer tutoring
Student-generated videos
Participation in teaching

Article Info

Received
March 29, 2022
Accepted
November 24, 2022
Article Type
Research Paper

Öğretmen Adaylarının Öğreterek Öğrenme Sürecine İlişkin Deneyimlerinin İncelenmesi

Öz

Öğretmenin bir öğrenme yolu olduğu fikri yeni değildir ve kendi kendine öğrenme ile başkaları için öğretme arasında büyük bir fark vardır. Bu farkı oluşturan faktör ise öğretme etkisi, diğer bir ifadeyle öğretme beklentisidir. Araştırmalar, başkalarına öğretme beklentisinin öğretim içeriğinin daha iyi öğrenilmesine katkı sağladığını ve daha derin öğrenmelerin gerçekleşmesine yardımcı olduğunu raporlamıştır ancak bu yöntem bugüne kadar öğretmen eğitiminde çok az ilgi görmüştür. Bu çalışma, öğretmen adaylarının öğreterek öğrenme etkinlikleri kapsamındaki deneyimlerini araştıran bir vaka çalışmasından elde edilen bulguları rapor etmektedir. Öğreterek öğrenme, bir dizi yöntem ve ortam gerektirir. Bu çalışmada, etkileşimli olmayan bir video üretim yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırmaya toplam 23 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılarak toplanmıştır. Analiz sonucunda üç ana tema ve yirmi kod ortaya çıkmıştır. Sonuçlar, akranlar için eğitici videolar üretmenin öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini, motivasyonu artırdığını, öğretme becerilerini, dijital becerileri, öz değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ve derin öğrenmeyi desteklediğini göstermiştir. Ayrıca araştırma sonuçları, öğreterek öğrenmenin üniversite düzeyinde ve öğretmen eğitiminde etkin bir öğrenme yöntemi olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar Sözcükler


Öğreterek öğrenme
Akran öğretimi
Öğrenci videoları
Öğretime katılım


Makale Hakkında


Gönderim Tarihi
29 Mart 2022
Kabul Tarihi
24 Kasım 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi


Citation: Ekici, M., Orhan Özen, S., Sümer, M., Özgür, A., & Mazman Akar, S. G. (2023). Examining pre-service teachers' experiences in the learning by teaching process. *Ege Journal of Education*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.12984/egjefd.1095321>


* Corresponding Author / Sorumlu Yazar

¹  Usak University, Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technologies, Türkiye, murat.ekici@usak.edu.tr

²  Usak University, Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technologies, Türkiye, sevilorhan78@gmail.com

³  Usak University, Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technologies, Türkiye, murat.sumer@usak.edu.tr

⁴  Usak University, Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technologies, Türkiye, adem.ozgur@usak.edu.tr

⁵  Usak University, Faculty of Education, Computer Education and Instructional Technologies, Türkiye, s.guzin@gmail.com



This paper is licensed under Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 terms.

Genişletilmiş Türkçe Özet

Giriş

Öğrendiklerini öğretmeye çalışan öğrenciler, sadece okuyan/yeniden okuyan öğrencilerden daha iyi anlama ve bilgiyi akılda tutma konusunda ilerlemeye devam ederler (Jarrett, 2018). Başkalarına öğretme rolünün, öğretmenin *öğretme etkisi* (öğretmek öğrenme) olarak adlandırılan kendi öğrenmesini geliştirdiği gözlemlenmiştir (Koh, Lee ve Lim, 2018). Öğrenmek ve öğretmek iki farklı şey gibi görünmesine rağmen; öğretme ve öğrenme hem öğretmene hem de öğrenciye fayda sağlayan karşılıklı bir etkileşimi çağırır. Bir başka deyişle, öğrenciler öğretmenden yeni beceriler ve bilgiler edinirken öğretmen de öğrencilerinden gelen geri bildirimlerden içerik hakkında daha fazla şey öğrenir (Chien, Zhu ve Chen, 2015). Lu, D'Angelo ve Willett (2019) bir kavramı öğrenmenin en iyi yolunun onu başkalarına açıklamak olduğunu vurgulamıştır. Bu türden bir öğrenme etkinliği *öğretmek öğrenme* olarak adlandırılmaktadır. Öğretmek öğrenme, öğrenilecek materyali/konuyu diğer bireylere öğretmek için hazırlama ve sunma süreçleri aracılığıyla öğrencilerin konuyu derinlemesine anlamalarını içerir.

Öğretmek öğrenme üç aşamadan oluşur: hazırlık, başkalarına açıklama ve etkileşim (Fiorella ve Mayer, 2013). Başkalarına anlatma aşaması akranlar, öğretmenler, veliler gibi gerçek dinleyicilere olabileceği gibi öğrencilerin video kaydı, ses kaydı, sunum, çizim gibi materyaller hazırlaması şeklinde olabilir (Fiorella ve Kuhlman, 2020; Hoogerheide, Deijkers, Loyens, Heijltjes ve van Gog, 2016). Öğretmek öğrenme süreci, etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere iki farklı şekilde gerçekleştirilebilir. Etkileşimli ortamlarda akran öğretimi, işbirlikli öğrenme ve küçük grup tartışmaları gibi sınıf içi etkinliklerde kullanılmasının yanı sıra velilere öğretme gibi uygulamaları da bulunmaktadır (Tortumlu-Kaya, 2019). Etkileşimsiz ortamlarda ise öğrenci karşısındaki kişiye konuyu anlatır ve karşısındaki kişiden tepki alır. Öğrencinin bir konuyu çalışırken başkalarına öğreteceğini bilerek çalışması da öğrenme çıktılarını artırır. Etkileşimli olmayan öğretim yoluyla öğrenme, gerçek, uzak veya hayali bir kitleye öğretmeyi gerektirir ve diğer öğrencilerle etkileşimden yoksundur.

Alanyazında bu konuda akran öğretimi çalışmaları öğretmek öğrenme literatürünü oluşturmaya ve detaylandırmaya devam etmektedir (Fiorella ve Mayer, 2013; Frager ve Stern, 1970; Koh ve diğ., 2018; Roscoe, 2014; Roscoe ve Chi, 2007). Bu bağlamda etkililiği önceki araştırmalarda tartışılmakta ve güncel çalışmalarda tartışılmaya devam etmektedir. Bu nedenlerle bu çalışmada öğretmek öğrenme bağlamında video temelli akran öğretiminin etkililiği üzerine öğretmen adaylarının edindiği deneyimleri araştırmak amaçlanmıştır. Bu amaçla öğretmen adayları Özel Öğretim Yöntemleri dersi kapsamında belli bir kazanım için hazırladıkları dijital eğitim materyali tasarlama süreçlerini ve kullandıkları araçları akranlarına öğretmek amacıyla öğretim videoları hazırlamışlardır. Böylece öğretmen adaylarının öğretirken öğrenme süreçlerine yönelik görüşlerinin alınması sağlanmıştır. Öğretmen adayları ayrıca diğer akran videolarının kendi öğrenmeleri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini de bildirmişlerdir.

Yöntem

Bu çalışma, eğitimde nitel yöntemlerden biri olan açıklayıcı durum çalışması kullanılarak tasarlanmıştır. Creswell'e (2008) göre durum çalışmaları, araştırmacının bir programı, olayı, etkinliği, süreci veya bir veya daha fazla kişiyi incelediği bir sorgulama stratejisidir. Bir vaka çalışması, bir vakanın kapsamlı bir şekilde tanımlanmasını ve analizini, vakanın ve olayların karakterizasyonunu içerir (Starman, 2013). Araştırmanın katılımcılarını Türkiye'de bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan 15 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcılar, dijital öğrenme ortamları tasarlama ve geliştirme konusunda zorunlu ders alan 23 öğretmen adayı arasından maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Veri toplama aracı araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Nitel araştırmanın geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için farklı uzmanlık alanlarına sahip birkaç araştırmacı ve araştırmacı çeşitlemesi yapılmıştır (Denzin, 2017). Bunun için uzaktan eğitim geçmişine sahip bir araştırmacı, müfredat ve öğretim geçmişine sahip bir araştırmacı ve öğretim teknolojileri geçmişine sahip üç araştırmacı görüşme transkriptlerini ayrı ayrı kodlamış ve temalar geliştirmiştir. Son olarak, ortak temalar geliştirmek için işbirliği yapmışlardır.

Bulgular

Görüşme verilerinden elde edilen bulgular ışığında akranlara öğretmek için video oluşturma süreci, bu sürecin katkıları ve kendisi için öğrenmenin öğretmek öğrenmeden farklı yönleri olmak üzere üç ana tema ve yirmi kod altında incelenmiştir. Video oluşturma süreci temasına ilişkin, katılımcıların büyük çoğunluğu kullanımı kolay, ücretsiz, aşına oldukları ve hedef kitle için kabul edilebilir dijital araçları kullandıklarını belirtmiştir. Yine bu tema altında katılımcıların yarısı bir uzman veya akranlarıyla beyin fırtınası yaptıktan sonra video hazırlama sürecine başladıklarını ifade etmiştir. Bu temaya ilişkin son olarak katılımcıların bir kısmı akranları için videolar yapmak için müfredat örneklerini, öğrenme materyallerini, öğretim videolarını ve diğer öğrenme kaynaklarını incelediklerini dile getirmiştir. İkinci tema olan sürecin katkılarına ilişkin katılımcıların tamamı öğretmen adayı akranlarına öğretmek için video oluşturma sürecinin dijital becerilerini geliştirdiğini belirtirken yine katılımcıların büyük

çoğunluğu geçirdikleri sürecin öğretme becerilerini geliştirdiğini düşündüklerini ifade etmiştir. Yine bu temaya ilişkin katılımcıların yarısı iletişim ve araştırma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Son tema olan kendisi ve başkasına öğretmek için öğrenmenin farklılıklarına ilişkin katılımcıların neredeyse tamamı başkasına öğretmek için gerçekleştirilen öğrenme etkinliğinin daha ayrıntılı ve detaylı olduğunu ifade etmişlerdir. Yine bu temaya ilişkin katılımcıların yarısından fazlası öğretim sürecinin açık ve anlaşılabilir olması için özen gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların yarısı daha fazla sorumluluk gerektirdiği için öğretmek öğrenmenin kendi başına öğrenmekten farklı olduğunu düşündüklerini dile getirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonuçları, akranlar için öğretici videolar oluşturmanın öğrencilerin öğrenmesini olumlu etkilediğini, öğretim becerilerini, dijital becerileri, öz değerlendirme becerilerini geliştirdiğini ve derin öğrenmeyi desteklediğini gösterdi. Bulgularımız önceki araştırmalarla desteklenmektedir. Örneğin, Fiorella ve Mayer (2013) kontrol gruplu çalışmalarında, öğrencilerin öğrendiklerini akranlarına öğretmeleri beklendiğinde daha iyi öğrendiklerini bulmuşlardır. Başka bir vaka çalışmasında Stollhans (2016), başkaları için eğitici videolar hazırlamanın öğrenmeyi eğlenceli hale getirdiğini, beceri gelişimine katkıda bulunduğunu ve sürecin olumlu değerlendirilmesini sağladığını bulmuştur. Benzer şekilde Aslan (2015) fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmek öğrenme yöntemini öğrenme deneyimlerini geliştirmek için yararlı ve değerli bulduklarını, yöntemin kendine güveni, öz yeterliliği artırdığı için 21. yüzyıl becerilerinin gelişimini desteklediğini ve iletişim becerilerinin gelişimini desteklediğini ifade etmiştir. Ayrıca bu yöntem sorgulama becerilerinin geliştirilmesinde kullanılabilir (Aslan, 2017).

Katılımcılar tarafından ifade edilen kendileri için öğrenme ile başkalarına öğretirken öğrenme arasındaki önemli farklılıklardan bazıları daha önce öğrendiklerini uygulamış olmaları, kendilerini daha mutlu hissetmeleri ve öğrenme içeriğini daha detaylı yapmış olmalarıdır. Alanyazında bu deneyimleri destekleyen çalışmalar mevcuttur. Koh ve diğerleri (2018), başkalarına öğretmenin hatırlama ve öğrenme performansını iyileştirdiğini bildirmiştir. Pi ve diğerleri (2021), öğretmek öğrenme yönteminin video tabanlı dersler kullanılarak yapılan pasif öğrenmeye kıyasla daha yüksek motivasyon ve katılım sağladığını bulmuştur. Wang, Lin ve Chen (2021), ayrıca öğretmek öğrenmenin, öğrenme içeriğinin öğretim dışı koşullara göre daha iyi anlaşılmasını sağladığını da bulmuşlardır. Özetle bu çalışmada video oluşturmanın öğretmek öğrenmenin daha derin öğrenmeyi desteklediği ve daha etkili bir yol olduğu sonucuna varılmıştır. Öte yandan Kobayashi (2019a), öğretirken öğrenmede yüz yüze öğretim beklentisinin öğrenmeyi, video veya yazılı açıklamalar gibi diğer ortamları kullanmaktan daha fazla geliştirdiğini iddia ediyor. Bu çalışmadaki akran etkileşimi yalnızca geri bildirim alınması ile sınırlıdır. Ayrıca öğrenciler bireysel öğretim hazırlığı yapmıştır. Ancak işbirlikli öğretim hazırlığı, bireysel hazırlıktan daha yüksek öğrenme performansı sağlar (Kobayashi, 2021). Bu anlamda gelecek çalışmalarda akran etkileşimi ve işbirlikli öğretim hazırlığının öğretmek öğrenme sürecinde dikkate alınması sağlanabilir.

Introduction

Students who endeavor to teach what they've learned go on to show better understanding and knowledge retention than students who simply only study/restudy (Jarrett, 2018). This teaching to others role has been observed to enhance the teacher's own learning which is called the *teaching effect* (i.e., learning by teaching) (Koh, Lee, & Lim, 2018). It has been stated that while learning and teaching seem to be two different things; teaching and learning evoke a mutual interaction that benefits both the teacher and the student in that, while students acquire new skills and knowledge from the teacher, the teacher also learns more about their students and content from feedback (Chien, Zhu, & Chen, 2015). Students devote a noticeably respectable amount of time and effort to retrieve the information and material acquired along with teaching preparation through the teaching process (Koh et al., 2018). Lu, D'Angelo and Willett (2019) emphasized that the best way to learn a concept is to explain it to others, and stated that this way of teaching activity would identify the gaps in an individual's understanding. Furthermore, it has been emphasized that learning by teaching is an important generative learning strategy in which students reveal important parts of the topic, give various examples, integrate their prior knowledge into what they newly learned more effectively, and attempt to transfer this to others (Fiorella & Mayer, 2015). From past to present, learning by teaching has been the focus of attention of educators in different ways (Annis, 1983; Biswas, Leelawong, Schwartz, Vye, & The Teachable Agents Group at Vanderbilt, 2005; Duran, 2017; Frager & Stern, 1970; Ketamo & Suominen, 2008; Kobayashi, 2021; Kohleffel, 1996).

Learning-by-teaching includes making students understand the subject in depth through the processes of preparing and presenting the material/subject to be learned in order to teach it to other individuals (Fiorella & Mayer, 2015). It is aimed that students reach a level that can respond to demands such as selecting important concepts, bringing their own explanations, giving examples, expanding their knowledge to include applications, and trying to answer the questions of others, rather than repeating the material they have learned. In addition, one of the important points is to think about the questions that may come from other students and try to answer them. Learning by teaching consists of three stages: preparation, explaining to others and interaction (Bargh & Schul, 1980, as cited in Fiorella & Mayer, 2015). The stage of explaining to others can sometimes be to real listeners (e.g., peers, teachers, parents), while sometimes it can be in the form of students preparing material such as a video recording, sound recording, presentation or drawing (Fiorella & Kuhlman, 2020; Hoogerheide, Deijkers, Loyens, Heijltjes, & van Gog, 2016). Thus, learning-by-teaching can be performed in two different orientations; interactive and non-interactive environments. In addition to being used in classroom activities such as peer teaching, cooperative learning and small group discussions in interactive environments, it also has applications such as teaching to parents (Tortumlu-Kaya, 2019). In other words, students explain the subject to a person in front of them and get a reaction from the other person. Students' working on a subject, knowing clearly that they will teach it to others while studying, also increases the learning outcomes. Learning by non-interactive teaching entails teaching to an actual, remote, or imaginary audience, and lacks interaction with other students.

Peer-tutoring studies dominate the field of learning-by-teaching literature (Fiorella & Mayer, 2013; Frager & Stern, 1970; Koh et al., 2018; Roscoe; 2014; Roscoe & Chi, 2007). The principle of learning-by-teaching remains one of the most fascinating aspects of peer tutoring. It has been suggested that one of the most interesting and impressive aspects of peer tutoring is its potential to support learning for both the tutees and the tutors (Roscoe & Chi, 2007). Teaching peers through video, students generated instructional videos, is one of the most common methods of peer tutoring. Since student-generated videos could be later reused as instructional materials by their peers and others, they value individuals, peers, as well as possibly the wider community (Lee & McLoughlin, 2007; Pirhonen & Rasi, 2017).

Student-generated videos provide significant improvements in terms of learning retention, contextualizing, and applying of theoretical concepts since the production of the instructional video requires the grounding of a multitude of concepts as well as their integration into a wider theoretical context (Frank-Bolton & Simha, 2018). Although videos on the Internet are seen as supporting materials for students' learning in higher education (Moghavvemi, Sulaiman, Jaafar, & Kasem, 2018), the process of producing students' own videos as a learning activity is a very popular approach (Arruabarrena, Sanchez, Dominguez, & Jaime, 2021; Campbell, Heller, & Ulse, 2020). Today's students can no longer be viewed as only passive consumers since they want more control over content production on the web (Lee & McLoughlin, 2007). From this point of view, a rationale for engaging students in the production of instructional videos is providing them with opportunities for a more learner-centered, motivating, active, engaging and productive role in their learning process (Pirhonen & Rasi, 2017). In addition, it has been suggested that student-created videos help students to improve their performance (conceptual or practical) and be reacted positively by students (Feijóo-García & Gardner-McCune, 2020). Furthermore, it is stated that the ability to express oneself and what s/he knows through a video lesson will increase his/her social, digital and academic competencies (Orus et al., 2016). Although there has been a rapid increase in the number of video lessons in recent years, it is seen that the research mostly focused on the effectiveness of video lessons or their comparison with other methods (Brockfeld, Müller, & de Laffolie, 2018; Ou, Joyner, & Goel, 2019; Ramlogan, Raman, &

Sweet, 2014; Riyanto & Yunani, 2020). On the other hand, since the video lesson preparation process includes a learning process itself for students who prepare it, it is important to examine this process in the context of learning-by-teaching.

Gündoğdu, Altın, Üstündağ, and Altay (2018) found that pre-service teachers were inadequate in preparing lesson plans, creating lesson materials, assessing students and keeping students' records. To this end, it proposes the arrangement of lesson plans and material preparation, related course contents and practices. Similarly, Arıkan (2009) emphasized that pre-service teachers were limited in their use of method and technique, making assessments and keeping records of students, and it was suggested that they should reflect with micro-teaching.

Finally, to summarize, when the above literature is examined, there have been numerous studies on learning by teaching (Bergande, Weilemann, & Brune, 2020; Kobayashi, 2021; Pahl, 2019; Zhou, Chen, & Chen; 2019) on peer tutoring (Durán Gisbert & Vázquez Rivas, 2021; Evans & Moore, 2013; Galbraith & Winterbottom, 2011; Velasco & Stains, 2015) and on students generated videos (Jordan et. al, 2016; Murray, Toohey, & Thompson, 2017; Thomas & Marks, 2014) that are conducted in different contexts. As a matter of fact, no studies have examined learning by teaching through student-generated videos for peer tutoring. To fill this literature gap, in this paper we focused on how pre-service teachers will teach certain learning outcomes to their peers. It is aimed to teach their experiences to their peers so that they can better internalize the learning outcomes, experience the research and material development process. Briefly, it was emphasized how to teach the learning outcomes to their peers and to explain what they did in the teaching process to their peers/colleagues through a video. In this context, the student will not only depend on examples in the book but will think about how to bring these learning outcomes to the students by making research and effective instructional design to explain their process to their peers with a video lesson. Within this framework, it is aimed to increase both the technical and professional skills of the pre-service teachers for the information technology course learning outcomes.

Purpose of the Research

The main purpose of this study is to investigate the views of pre-service teachers on learning-by-teaching. It is also aimed to reveal both the effectiveness of that process on an individual's own learning and the difference between learning-by-teaching and learning for yourself while investigating the pre-service teachers' views. For this purpose, answers to the following research questions (RQ) were sought:

1. What were pre-service teachers' views and experiences of generating videos to help their peers' learning?
2. How did student/peer-generated videos affect pre-service teachers' learning?
3. How does learning-by-teaching differ from learning for oneself?

Method

Research Design

This research has been designed as an illustrative case study, which is a qualitative method used in education. Case studies, according to Creswell (2008), are a method of investigation in which the researcher investigates a program, event, activity, process, or one or more individuals in a specific context. A case study is a detailed description and examination of a specific case, as well as the case's characterization and occurrences (Starman, 2013). Illustrative case studies are primarily descriptive studies. They usually use one or two examples of an event to demonstrate how a situation works. Illustrative case studies serve primarily to familiarize the unfamiliar and to provide readers with a common language about the topic at hand (Becker et al., 2005). This allows for a better understanding of the subject at hand while also reducing the possibility of bias. Case studies can investigate single or multiple-cases at the same time (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012). Current study uses a single-case design to explore pre-service teachers' experiences in the learning-by-teaching process within the context of special teaching methods course. To this end, pre-service teachers' experiences of generating videos were captured by using semi-structured interviews and analyzed at the end of the course.

Participants

Participants were chosen among 23 pre-service teachers taking a mandatory course on designing and developing digital learning environments via maximum variation sampling. Maximum variation sampling is a sampling method in which researchers attempt to collect data from as many different perspectives on a given topic as possible (Suri, 2011). Assuming that different participants illuminate different aspects of a case, maximum variation sampling can be used to build a holistic understanding of the case by synthesizing on multiple dimensions. Based on the evaluation of the videos by peers, five pre-service teachers were selected from each of the lower, middle and upper score groups to reveal both the effectiveness of that process on an individual's own learning and the difference between learning-by-teaching and learning for yourself while investigating the pre-service teachers' views. Participants of the study consisted of 15 pre-service teachers studying at the Department

of Computer Education and Instructional Technologies in a state university in Turkey. Eight of the participants were male and seven were female. The participants were seniors between the ages of 22-23.

Data Collection Instrument

The data of this study was collected using a semi-structured interview form developed by the researchers in this study. This form consisted of fifteen questions. The first three questions were designed to elicit pre-service teachers' preparations prior to beginning the video production process. The following four aimed to reveal pre-service teachers' video production experiences, including their satisfaction and perceived contribution to the process. Questions 8-12 were designed to reveal interactions with peers as well as content created by them and others. The following two focused on the effects of perceived digital competencies and teaching abilities. The final one focused on the differences between learning to teach someone else and learning to teach oneself.

Data Collection Process

Participants took a mandatory course on designing and developing digital learning environments. The aim of the course is to train pre-service teachers in online teaching methods that can be used in the field of computer education, as well as to assist them in designing, developing, and evaluating effective digital learning environments employing these methods. At the end of the semester, pre-service teachers were expected to both design and develop a digital learning environment for their students and generate a video for their peers' learning on their experiences of designing and developing a digital learning environment and the technology they used for developing that environment. It was a 14-week course and each week pre-service teachers designed and developed their digital learning environments step by step under the supervision of the course instructor. During the development of the peer-videos, the participants were provided instructions and a peer review rubric. In the directive, firstly, explanations were given to the participants on the following subjects. The instructions included guidance and detailed explanations on the following topics that the participants were expected to benefit from:

1. Deciding on an innovative learning method for the learning objective.
2. Deciding on the digital tool to be used in the material to be developed for the learning outcome.
3. Preparing the lesson plan for the relevant learning objective (Lesson plan format is given as an example).
4. Watching sample videos where students can explain lesson preparation compatible with their learning objectives to their peers (For example: Khan Academy or YouTube educational videos).
5. Dividing the video narration process into small parts, but preparing it holistically.
6. Delivery method and deadlines.

Following the explanations above, both in the instruction and in the peer rubric, the participants were informed to follow a development process and answer the following questions while preparing the peer video and the presentation:

- At what stage or stages of the lesson will you use the material you have prepared?
- Which software did you use while preparing the material?
- Is the material you prepared sufficient to achieve the pre-determined learning outcome by the student? (Take into account the level of the target audience.)
- What are the important points of the material for the students?

The criteria set students considered in producing peer videos:

- Use tools such as marking, crossing out or coloring to highlight important information.
- Interactive strategies should be used to increase audience participation.
- Everyday language should be used.
- Attention-grabbing audio and visual features should be utilized.
- Prepared videos should not take a lot of time and should be short.

In the last week of the semester, pre-service teachers presented their digital learning environments and the video they created for their peers. And their peers evaluated the videos based on the rubric course instructor had given them. Figure 1 and Figure 2 are the examples of the screenshots from peer videos presented by the Participant 6 who paid attention to short-term video creation criteria. Both videos have length of three minutes and nineteen seconds.

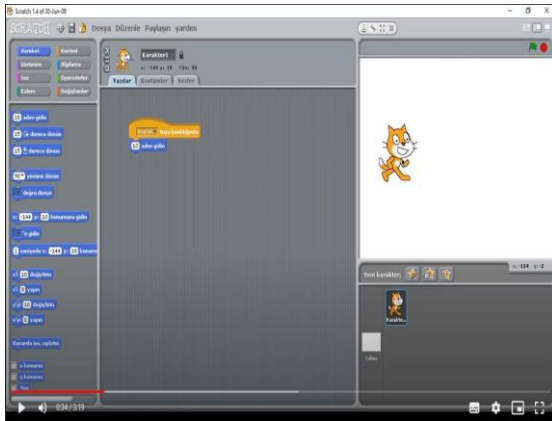


Figure 1. Example Screenshot



Figure 2. Example Screenshot

At the end of the semester, qualitative data were collected via semi-structured interviews conducted with 15 pre-service teachers about both their views and experiences on learning-by-teaching and the effect of peer-generated videos on their learning. Interviews have been conducted face-to-face and recorded as audio. The researchers participated in the process only as observers and did not take part except for the interviews.

Data Analysis

The analysis of data was carried out with the steps suggested by Creswell (2014): (1) organizing and preparing data for analysis; (2) reading all data; (3) coding the data; (4) generating descriptions or themes; (5) interrelating themes, and (6) interpreting the meaning of themes. Based on that, it was first transcribed, prepared and read by researchers, then it was coded via content analyses. Lastly, themes were generated and interpreted.

Different ways can be used to assure the validity and reliability of qualitative research (Creswell & Poth, 2016; Golafshani, 2003), and researcher triangulation is one of them (Denzin, 2017). It refers to the use of several researchers with various backgrounds. To do so, one researcher with a background in distance education, one with a background in curriculum and instruction, and three with a background in instructional technologies coded the interview transcripts and generated themes separately. Finally, they collaborated to generate shared themes and interpret the themes.

Role of the Researchers

Miles, Huberman, and Saldaña (2018) discuss two major sources of bias in case study research that can result in biased observations and inferences. The first is the researcher's effects on the case, which occur when the researcher threatens or disrupts ongoing social and institutional relationships. To avoid this, the researchers did not interfere with or direct the study's conversations or events. The second is the impact of the case on the researcher, which occurs when the researcher goes native and reports different or assumed versions of events. To avoid this type of bias, all researchers took part in the study to ensure that the data was correct.

Ethical Issues

An application for research permission was submitted to and approved by the Institutional Review Board prior to the research. The participants' agreement was then sought, and the study's aim and goals were described. It was also stressed that participation in the study was completely optional and that they could opt-out at any time.

Findings

The views of the pre-service teachers on learning-by-teaching in the course of designing and developing digital learning environments were examined under 22 codes within three main themes. D-S-E format was followed in discussing our findings. First, we *define* the theme, followed by a *story* or connection from the findings of our study, then present *evidence* or statements from our participants.

Theme 1: Creating Videos to Teach Peers

What is the procedure for creating a video? There is more to video production than simply pressing the record button on your video camera. From concept to completion, the process of creating a video is divided into several phases. In the first theme, *creating videos to teach peers* we try to understand the experiences of pre-service teachers while creating videos. In the study, pre-service teachers created videos to teach peers about the process of designing and developing digital learning environments. We extracted eleven codes within three sub-themes from the data: before and after creating videos and choosing digital tools. The data are shown in Table 1.

Table 1
Sub-themes and Codes with Frequencies for Theme 1

Theme 1	Codes	Frequencies
Before creating videos	Searching topics	7
	Watching sample videos	3
	Collaborating with an expert	6
	Conducting pilot trials	8
	Following the guideline	11
After creating videos	Getting peer feedback	8
	Comparing self-videos with peers	13
Choosing digital tools	Prior experience with the tool	5
	User friendliness	8
	Ease of access	5
	Age of the users	5

All of the planning and coordination takes place in the first step. According to pre-service teachers in our study, before creating videos, they searched topics, watched sample videos, collaborated with an expert, conducted pilot trials, and followed the guidelines. Pre-service teachers mostly stated that they followed the guidelines provided by the researchers ($f = 11$). P1 stated that *“I followed the instructions. There were expressions such as using language like telling a friend or telling a colleague. I tried to do it. While describing the program, I tried to zoom in and underline it. I tried to use simple language.”* In addition, P7 said that *“Throughout the process, I followed the instructions. To make it more permanent, I colored the important parts, circled them, and emphasized them.”* Also, eight participants stated that they were conducting pilot trials such as recording voices at various times and taking notes for talking because they wanted to be explanatory and didn't want to make mistakes before creating videos. For instance, P3 shared that *“I have taken the peer video again several times. Here, for example, I said by myself it didn't happen, I made a mistake or it wasn't exactly explanatory. I watched it again and again.”* P9 also reported that *“I did some trials first. At first, I made a recording, and then I listened to my own voice. I took some notes on which points I should focus on.”*

Moreover, seven participants stated that they search the topics to understand better how to teach the subject in the video. P6 stated that *“I looked at the lesson plans about coding software on the internet. I looked at the lecture videos and the slides prepared by the teachers before creating videos”*. In addition to searching the topic, they also stated that they watched sample videos ($f = 3$) and collaborating with an expert ($f = 6$). For example, P7 reported that *“I asked my professors which programs would be more advantageous to use, would be easier, or would be suitable for my other friends to use.”*

When the video has been completed, it is time to review the work. Participants stated that they got peer feedback ($f = 8$) and compared self-videos with peers ($f = 13$) after creating videos. This phase might be helpful to revise the work before its final preview. In terms of peer feedback, P4 stated that *“Friends had warned that it would be better to use white writing, that white goes better with blue. So, it's a nice thing. They gave feedback.”* In addition to peer feedback, participants stated that they compared their self-videos to others to see what they had missed after making videos. P14 reported that *“For example, highlighting, shaping, or coloring with the mouse cursor. I didn't do these, but I had friends who did. I appreciated it. Apart from that, there were friends who put little things like warnings and animations in the videos. They added color to the video and made it more attractive. I was lacking in this as well.”*

The best video wins in today's highly competitive video-focused world! Investing in high-quality video production equipment/tool is another sure-fire way to improve the videos. Participants in our study prioritized user friendliness ($f = 8$), ease of access ($f = 5$), prior experience with the tool ($f = 5$), and user age ($f = 5$) when selecting a video creation tool. P3 emphasized the user friendliness of the tool by saying *“I looked at it to be simple, frankly, I looked at the simple interface. Others were very confused. I thought it would be better for me and my other friends to shoot video with a simple, plain interface in peer video.”* In addition to user friendliness, ease of access is another important criteria when choosing a video creation tool. P5 reported that *“I looked at the programs' availability, whether or not they could be downloaded, and whether or not they were available online.”*

Theme 2: Contributions of Creating Videos

What effect did peer-generated videos have on pre-service teachers' learning? Indeed, educational videos are well known to have some advantages in certain areas. However, in this research question, we were curious about what pre-service teachers learned in addition to the video content. Our participants shared their skills/knowledge they gained from their peers' videos. The second theme, contributions of creating videos, was categorized under seven codes; digital ($f = 13$), teaching ($f = 11$), communication ($f = 6$) and research ($f = 1$) skills, improving the self-

confidence ($f = 2$), learning from peers ($f = 8$) and assessing themselves ($f = 1$). Table 2 has shown seven codes and frequencies for Theme 2.

Table 2
Codes with Frequencies for Theme 2

Codes	Frequencies
Digital skills	13
Teaching skills	11
Communication skills	6
Research skills	1
Improving the self-confidence	2
Learning from peers	8
Assessing themselves	1

In terms of contributions of creating videos, all participants shared that they had acquired at least one skill while creating the videos. Thirteen participants stated that creating videos improved their digital skills such as searching and using various software and tools. P7 stated that *"I didn't know some programs, I already learned through research. After learning, I learned that these are easier and I can use them."* P11 also added that *"I've seen many programs and new digital tools. I got some information about how to use them."* Besides, eleven participants shared a development in their teaching skills. P13 describe that development as *"I think my teaching skills have improved. I was able to present and teach a subject better. I made more sense of the subject within myself. That was a good example in this regard."* Last but not least, P2 mentioned acquiring their research skills by saying *"The system has changed a lot, there are blogs and forum sites. In other words, you can access all kinds of information. I noticed the sites where I could do research."*

In addition to digital, teaching, communication, and research skills, two participants reported increased self-confidence after watching videos of what others were doing. P10 shared their experience by saying *"I had no idea at first. But as my friends did it over time, I believed that I could simply do it, so I said I could. I didn't have such self-confidence at the beginning, but eventually, I had such self-confidence. This lesson gave me that."* And then P133 added that *"This is the first time I am presenting such a product. After all, you offer it to someone and they will benefit. My self-confidence has improved."* Also, eight participants reported learning from their peers while creating the video. Because they could see which learning activities were used with various software programs in the other peer videos. It helps them to learn various software/tools they are not aware of and learning activities they can use in future. P14 reported that *"I've never created and edited animation videos before. I didn't know how either. A few of our friends prepared animations. It caught my attention. I tried to listen more carefully to their peer videos. I took note of the tools and websites they used. It gave me something about it. I learned something from my other friends."*

Theme 3: Differences of Learning by Teaching from Learning for Yourself

What is the difference between learning-by-teaching and learning for oneself? We attempted to understand how pre-service teachers' experiences differ between learning by teaching and learning for yourself in this research question. So, we asked them what kind of process they had that differed from learning on their own. To answer this question, pre-service teachers had taken on the role of a teacher while creating videos to teach their peers. Five codes and frequencies for Theme 3 are shown in Table 3.

Table 3
Codes with Frequencies for Theme 3

Codes	Frequencies
Being a "teacher"	5
Feeling responsible for others	5
Elaborating the subject	11
Inclusiveness	7

Peer tutoring is a method of instruction in which students help each other and learn by teaching. As a result, it may differ from learning for yourself. In our study, pre-service teachers discussed the differences between learning-by-teaching and learning for yourself. Because they did not act as students while creating the videos, five pre-service teachers said they already felt like "teachers." P3 reported that *"While making that video, I felt very much like a teacher. So, you weren't a student when you made that video. You become a complete educator."* Related with being a teacher, five students also stated that they felt responsible for their peers. According to them, learning-by-teaching differs from learning for yourself in that it entails more responsibility; you are now their teacher. P8

described that *“You feel more responsible. If you're learning for yourself, you don't work hard, you'll learn somehow, but if you're learning to teach someone else, it becomes even more responsible.”* P13 also added that *“First of all, it puts some responsibility on me. It was actually a good responsibility. It is very nice to teach something to someone or your students. That's why I enjoyed it.”*

The other difference is the need for elaboration of the subject. They had to learn more about the topics because they were teaching someone else. Regarding the elaboration, P1 shared their experience as *“While you are learning for yourself, you can learn in a shorter time, with less details, because you create the connections in your head. But when you're teaching someone else, you have to dig a little deeper.”* P7 also supported that view and added that *“I can skip some things if I learn them myself. But since I will teach someone else, that subject has to be both detailed and fully equipped.”* Lastly, participants also emphasized the need for inclusiveness when someone teach for peers. Learning by teaching necessitates being inclusive for all because they had to appeal to a large number of people. P13 supported inclusiveness and added that *“Teaching someone else is a whole different matter. You appeal to many people, many minds. You don't know how to perceive it. You have to be very fluid and open; you have to give what you are doing in a transparent way. I paid great attention to this. Because it had to be understandable to everyone.”*

To sum up, pre-service teachers stated mostly positive experiences with the learning-by-teaching process. They stated that the process of creating videos to teach others improved their digital, teaching, communication, and research skills. They also emphasized the differences between learning for themselves and teaching others, such as having more responsibility, rigorous elaboration of the learning content, and the need to be clear in order to be properly understood. They used brainstorming to create the videos, compared their videos to others to ensure quality, carefully planned and evaluated their video creation process, and examined numerous resources such as curriculum samples, learning materials, and teaching videos.

Discussion and Conclusions

In this study, we sought to investigate the views of pre-service teachers on learning-by-teaching process. It is also aimed to reveal both the effectiveness of that process on an individual's own learning and the difference between learning-by-teaching and learning for yourself while investigating the pre-service teachers' views. Results showed that generating instructional videos for peers positively affects students' learning, improves their teaching skills, digital skills, self-assessment skills and promotes deep learning.

Our findings corroborate with previous research. For instance, in their control group study, Fiorella and Mayer (2013) found that students better learn when they are expected to teach their peers what they learned. In a case study, Stollhans (2016) found that generating instructional videos for peers makes learning enjoyable, contributes to skill development, and leads to positive evaluations of the process. Similarly, Aslan (2015) reported that pre-service science teachers found the learning-by-teaching method useful and valuable for enhancing their learning experience, and the method supports the development of 21st century skills as it increases self-confidence, self-efficacy, and communication skills. Further, this method can be used in the development of inquiry skills (Aslan, 2017).

Data analysis showed that participants enjoyed the video generating process since it aimed at teaching others. Researchers also highlighted the importance of the motivating role of teaching expectancy in learning-by-teaching (Duran, 2017; Lachner, Hoogerheide, van Gog, & Renk, 2021). A recent meta-analysis conducted by Kobayashi (2019b) revealed that studying with teaching expectancy increases the acquisition of domain knowledge as compared to studying without teaching expectancy. Expectancy enhances the organization of knowledge and recall performance (Nestojko, Bui, Kornell, & Bjork, 2014). Besides, teaching expectancy affects not only cognitive but also motor learning performance (Daou, Lohse, & Miller, 2018). As evidenced by participant comments, our findings also suggest that expectation of teaching has an impact on learning. Thus, it was concluded that organizing learning activities to include such expectations can support learning.

Findings also showed that the majority of participants took advantage of others' feedback and compared their work with others during the learning process. In other words, implicit and direct social interactions played an important role in achieving learning goals. Social learning has the potential to improve the effectiveness of learning-by-teaching activities. Therefore, the design of such activities should consider the affordances of social and collaborative learning.

Participants commented on several contributions of generating instructional videos including improved skills and self-confidence. All of the participants mentioned that the process has improved their digital skills. It seems that the frequent use and hands-on experience with digital tools contributed to their abilities. As a result, it can be concluded that learning-by-teaching is a more powerful learning method when it involves learning-by-doing. Most of the participants expressed that this kind of learning improved their teaching skills and self-confidence. One possible explanation for that requires careful planning. Students first need to identify the content and think about

how they teach it. Research also has shown that using student-generated videos as a method to enhance knowledge acquisition leads to reduced cognitive load, better developed cross-curricular competencies, and improved learner independence (Epps, Luo, & Muljana, 2021).

Participants also commented on the differences between learning by teaching and learning for yourself. One of the significant differences was the application of what they learned before. Koh et al. (2018) reported that teaching others improves retrieval and learning performance. Some of the participants expressed that they felt happy in the learning process. Pi et al. (2020) found that the learning-by-teaching method provides higher motivation and engagement compared to passive learning using video-based lectures. Most of the participants said that they elaborated on the learning content. Thus, it was concluded that the method promotes deep learning (Biggs & Tang, 2007). A deep approach to learning indicates higher levels of student engagement in learning and results in more sophisticated learning. Wang, Lin, and Chen (2021) also found that learning-by-teaching provides a better comprehension of learning content than non-teaching conditions.

In light of the findings, it was concluded that generating videos is an effective way of learning by teaching. Research also has shown that explaining on a video to others improves learning compared to writing (Hoogerheide et al., 2016). On the other hand, Kobayashi (2019a) claims that the expectancy of teaching face-to-face enhances learning more than using other mediums such as video or written explanations. This highlights the social dimension of learning. Moreover, collaborative preparation of teaching yields higher learning performance than individual preparation (Kobayashi, 2021). Therefore, the design of the learning-by-teaching activities should consider peer interaction.

The findings of this study are important in many ways. Our study showed that learning-by-teaching is an effective practice for pre-service teachers in their teaching profession because they stated that they considered themselves as teachers rather than students. This role change brought more responsibility for learning and consequently promoted self-regulated learning because the pre-service teachers constantly self-assessed the videos they produced and compared their work with others. This process fostered their meta-cognitive skills such as goal setting, planning and assessment to develop a deep understanding of the subject matter. Moreover, this type of learning seems to be an effective way of increasing student engagement. Engagement basically refers to the amount of time and effort students put into their studies and other educationally purposeful activities (Kuh, Kinzie, Buckley, Bridges, & Hayek, 2006). As previously discussed, we observed that when students compared their own performance with their peers, a cycle was triggered that resulted in the improvement of learning products. The continuous comparison leads learners to invest more in their learning. Since student engagement is strongly correlated with student achievement (Lei, Cui, & Zhou, 2018) learning-by-teaching deserves more attention and more use in the classroom.

Limitations and Future Work

This study has several limitations. One of them relates to the student demographics. Participants were pre-service teachers, so studies at other educational levels might yield slightly different results because creating instructional videos needs a certain amount of technical skills and pedagogical knowledge. Therefore, future studies may focus on the effects of peer-generated video tutoring in K-12 settings within the learning-by-teaching activities. Lachner et al. (2021) argue that learning-by-teaching is relevant for educational practice because it can be realized as an individual study activity and it does not require the presence of or interaction with a teacher or a peer. In other words, the teaching phase can be with or without the audience. This study provides an example of non-interactive teaching using video format with the participation of pre-service teachers. Whether the teaching mode is interactive or not, there is still limited knowledge of the utilization of the learning-by-teaching method across disciplines other than language learning. There is also a need for studies on the effectiveness of the learning-by-teaching method within different modalities, such as online and blended learning. As previously mentioned, collaborative learning-by-teaching has the potential to increase the quality of learning outcomes. Future studies may focus on the effects of collaborative peer tutoring in the context of learning-by-teaching.

Acknowledgement

We thank our participants for their contribution to the study.

Declaration of Competing Interest

The authors declare that they have no competing interests.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

Ethics Committee Permission Information: This research study was conducted with the Research Ethics Committee approval of Uşak University, dated 09.12.2021 and numbered 2021-204.

References /Kaynakça

- Annis, L. F. (1983). The processes and effects of peer tutoring. *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications*, 2(1), 39-47. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1984-21611-001>
- Arikan, Y. D. (2009). Bilişim teknolojileri öğretmen adayları ve öğretmenlik uygulaması dersi. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 1-23. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eggeefd/issue/4910/67241> adresinden elde edildi.
- Arruabarrena, R., Sanchez, A., Dominguez, C., & Jaime, A. (2021). A novel taxonomy of student-generated video styles. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(68). doi: 10.1186/s41239-021-00295-6
- Aslan, S. (2015). Is learning by teaching effective in gaining 21st century skills? The views of pre-service science teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), 1441-1457. doi: 10.12738/estp.2016.1.0019
- Aslan, S. (2017). Learning by teaching: Can it be utilized to develop inquiry skills? *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 190-198. doi: 10.11114/jets.v5i12.2781
- Becker, B., Dawson, P., Devine, K., Hannum, C., Hill, S., Leydens, J., Matuskevich, D., Traver, C., & Palmquist, M. (2005). Designing and conducting case studies. Retrieved from <https://writing.colostate.edu/guides/guide.cfm?guideid=60>
- Bergande, B., Weilemann, E., & Brune, P. (2020). Exploring students perspectives on learning by teaching. *Journal of Applied Research in Higher Education*. 12(5), 1221-1231. doi: 10.1108/JARHE-05-2019-0112
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Berkshire, England: McGraw-hill Education.
- Biswas, G., Leelawong, K., Schwartz, D., Vye, N., & The Teachable Agents Group at Vanderbilt (2005). Learning by teaching: A new agent paradigm for educational software. *Applied Artificial Intelligence*, 19(3-4), 363-392. doi: 10.1080/08839510590910200
- Brockfeld, T., Müller, B., & de Laffolie, J. (2018). Video versus live lecture courses: A comparative evaluation of lecture types and results. *Medical education online*, 23(1), 1555434. doi: 10.1080/10872981.2018.1555434
- Campbell, L. O., Heller, S., & Ulse, L. (2020). Student-created video: An active learning approach in online learning environments. *Interactive Learning Environments*. 30(6), 1-10. doi: 10.1080/10494820.2020.1711777
- Chien, S., Zhu, X., & Chen, T. (2015). Self-learning through teaching: Singapore's land development policy transfer experience in China. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 33(6), 1639-1656. doi: 10.1177/0263774x15614443
- Creswell, J. W. (2008). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London, United Kingdom: Sage.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). London, United Kingdom: Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London, United Kingdom: Sage.
- Daou, M., Lohse, K. R., & Miller, M. W. (2018). Does practicing a skill with the expectation of teaching alter motor preparatory cortical dynamics? *International Journal of Psychophysiology*, 127, 1-10. doi: 10.1016/j.ijpsycho.2018.02.013
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York, USA: Routledge. doi: 10.4324/9781315134543
- Duran, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and implications as a pedagogical mechanism. *Innovations in Education and Teaching International*, 54, 476-484. doi: 10.1080/14703297.2016.1156011
- Durán Gisbert, D., & Vázquez Rivas, A. (2021). Implementing peer tutoring for the development of empathy in nursing education. *Investigacion y Educacion en Enfermeria*, 39(2), e07. doi: 10.17533%2Fudea.iee.v39n2e07
- Epps, B. S., Luo, T., & Muljana, P. S. (2021). Lights, camera, activity! A systematic review of research on learner-generated videos. *Journal of Information Technology Education: Research*, 20, 405-427. doi: 10.28945/4874
- Evans, M. J., & Moore, J. S. (2013). Peer tutoring with the aid of the Internet. *British Journal of Educational Technology*, 44(1), 144-155. doi: 10.1111/j.1467-8535.2011.01280.x

- Feijóo-García, P. G., & Gardner-McCune, C. (2020). Using student-created instructional videos in CS upper-level courses: A successful strategy in a functional programming course. In *12th International Conference on Computer Supported Education*. doi: 10.5220/0009416404120419
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2013). The relative benefits of learning by teaching and teaching expectancy. *Contemporary Educational Psychology, 38*(4), 281-288. doi: 10.1016/j.cedpsych.2013.06.001
- Fiorella, L., & Kuhlmann, S. (2020). Creating drawings enhances learning by teaching. *Journal of Educational Psychology, 112*(4), 811-822. doi: 10.1037/edu0000392
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Fragar, S., & Stern, C. (1970). Learning by teaching. *The Reading Teacher, 23*(5), 403-417. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/20196333>
- Frank-Bolton, P., & Simha, R. (2018, February). Docendo discimus: Students learn by teaching peers through video. In Proceedings of the 49th ACM technical symposium on computer science education (pp. 473-478). doi: 10.1145/3159450.3159466
- Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The Qualitative Report, 8*(4), 597-607. doi: 10.46743/2160-3715/2003.1870
- Gündoğdu, K., Altın, M., Üstündağ, N., & Altay, B. (2018). Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasında yeterli mi? (Bir olgubilim çalışması). *Adnan Menderes University Journal of Social Sciences Institute, 5*(1), 150-166. doi: 10.30803/adusobed.338417
- Hoogerheide, V., Deijkers, L., Loyens, S. M., Heijltjes, A., & van Gog, T. (2016). Gaining from explaining: Learning improves from explaining to fictitious others on video, not from writing to them. *Contemporary Educational Psychology, 44*, 95-106. doi: 10.1016/j.cedpsych.2016.02.005
- Jarrett, C. (2018). Learning by teaching others is extremely effective - a new study tested a key reason why. *British Psychological Society Research Digest*. Retrieved from <https://digest.bps.org.uk/2018/05/04/learning-by-teaching-others-is-extremely-effective-a-new-study-tested-a-key-reason-why/>
- Galbraith, J., & Winterbottom, M. (2011) Peer-tutoring: What's in it for the tutor? *Educational Studies, 37*(3), 321-332. doi: 10.1080/03055698.2010.506330
- Jordan, J. T., Box, M. C., Eguren, K. E., Parker, T. A., Saraldi-Gallardo, V. M., Wolfe, M. I., & Gallardo-Williams, M. T. (2016). Effectiveness of student-generated video as a teaching tool for an instrumental technique in the organic chemistry laboratory. *Journal of Chemical Education, 93*, 141-145. doi: 10.1021/acs.jchemed.5b00354
- Ketamo, H., & Suominen, M. (2008, June). Learning-by-teaching in educational games. In EdMedia+ Innovate Learning (pp. 2954-2969). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/primary/p/28785/>
- Kobayashi, K. (2019a). Learning by preparing to teach and teaching: A meta-analysis. *Japanese Psychological Research, 61*(3), 192-203. doi: 10.1111/jpr.12221
- Kobayashi, K. (2019b). Interactivity: A potential determinant of learning by preparing to teach and teaching. *Frontiers in psychology, 9*, 2755. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02755
- Kobayashi, K. (2021). Effects of collaborative versus individual preparation on learning by teaching. *Instructional Science, 49*, 811-829. doi: 10.1007/s11251-021-09561-6
- Koh, A. W. L., Lee, S. C., & Lim, S. W. H. (2018). The learning benefits of teaching: A retrieval practice hypothesis. *Applied Cognitive Psychology, 32*(3), 401-410. doi: 10.1002/acp.3410
- Kohleffel, R. (1996). Docendo discimus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 39*(8), 650-653. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/40015656>
- Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature (Vol. 8)*. Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative. Retrieved from https://nces.ed.gov/npec/pdf/kuh_team_report.pdf
- Lachner, A., Hoogerheide, V., van Gog, T., & Renkl, A. (2021). Learning-by-teaching without audience presence or interaction: When and why does it work? *Educational Psychology Review, 34*, 575-607. doi: 10.1007/s10648-021-09643-4

- Lee, M. J. W., & McLoughlin, C. (2007). Teaching and learning in the web 2.0 era: Empowering students through learner-generated content. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 4(10), 21–34. Retrieved from http://www.itdl.org/Journal/Oct_07/article02.htm
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 46(3), 517-528. doi: 10.2224/sbp.7054
- Lu, J. J., D'Angelo, K. A., & Willett, J. (2019). Learning through teaching: A study of social work PhD students in their roles as educators and learners of research. *Journal of Social Work Education*, 55(1), 128-140. doi: 10.1080/10437797.2018.1508390
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moghavvemi, S., Sulaiman, A., Jaafar, N. I., & Kasem, N. (2018). Social media as a complementary learning tool for teaching and learning: The case of youtube. *The International Journal of Management Education*, 16(1), 37-42. doi: 10.1016/j.ijme.2017.12.001
- Murray, D. E., McGill, T. J., Toohey, D., & Thompson, N. (2017). Can learners become teachers? Evaluating the merits of student generated content and peer assessment. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 14, 21-33. Retrieved from <http://www.informingscience.org/Publications/3698>
- Nestojko, J. F., Bui, D. C., Kornell, N., & Bjork, E. L. (2014). Expecting to teach enhances learning and organization of knowledge in free recall of text passages. *Memory & Cognition*, 42(7), 1038-1048. doi: 10.3758/s13421-014-0416-z
- Orus, C., Barles, M. J., Belanche, D., Casalo, L., Fraj, E., & Gurrea, R. (2016). The effects of learner-generated videos for YouTube on learning outcomes and satisfaction. *Computers & Education*, 95, 254-269. doi: 10.1016/j.compedu.2016.01.007
- Ou, C., Joyner, D. A., & Goel, A. K. (2019). Designing and developing video lessons for online learning: A Seven-principle model. *Online Learning*, 23(2), 82-104. doi: 10.24059/olj.v23i2.1449
- Pahl, M. O. (2019). Learning by teaching: Professional skills and new technologies for university education. *IEEE Communications Magazine*, 57(11), 74-80. doi: 10.1109/MCOM.001.1900248
- Pi, Z., Zhang, Y., Zhou, W., Xu, K., Chen, Y., Yang, J., & Zhao, Q. (2021). Learning by explaining to oneself and a peer enhances learners' theta and alpha oscillations while watching video lectures. *British Journal of Educational Technology*, 52(2), 659-679. doi: 10.1111/bjet.13048
- Pirhonen, J., & Rasi, P. (2017). Student-generated instructional videos facilitate learning through positive emotions. *Journal of Biological Education*, 51(3), 215-227. doi: 10.1080/00219266.2016.1200647
- Ramlogan, S., Raman, V., & Sweet, J. (2014). A comparison of two forms of teaching instruction: Video vs. live lecture for education in clinical periodontology. *European Journal of Dental Education*, 18(1), 31-38. doi: 10.1111/eje.12053
- Riyanto, A., & Yunani, E. (2020). The effectiveness of video as a tutorial learning media in muhadhoroh subject. *Akademika: Jurnal Teknologi Pendidikan*, 9(2), 73-80. doi: 10.34005/akademika.v9i02.1088
- Roscoe, R. D. (2014). Self-monitoring and knowledge-building in learning by teaching. *Instructional Science*, 42(3), 327-351. doi: 10.1007/s11251-013-9283-4
- Roscoe, R., & Chi, M. (2007). Understanding tutor learning: Knowledge-building and knowledge-telling in peer tutors' explanations and questions. *Review of Educational Research*, 77, 534-574. doi: 10.3102%2F0034654307309920
- Starman, A. B. (2013). The case study as a type of qualitative research. *Journal of Contemporary Educational Studies / Sodobna Pedagogika*, 64(1), 28-43. Retrieved from <https://www.sodobna-pedagogika.net/en/archive/load-article/?id=899>
- Stollhans, S. (2016). Learning by teaching: Developing transferable skills. In E. Corradini, K. Borthwick, & A. Gallagher-Brett (Eds.), *Employability for languages: A handbook* (pp. 161-164). doi: 10.14705/rpnet.2016.cb2016.478
- Suri, H. (2011). Purposeful sampling in qualitative research synthesis. *Qualitative Research Journal*, 11(2), 63-75. doi: 10.3316/QRJ1102063

- Thomas, K. A., & Marks, L. (2014). Action!: Student-generated videos in social work education. *Journal of Technology in Human Services, 32*(4), 254-274. doi: 10.1080/15228835.2014.922912
- Tortumlu-Kaya, N. (2019). İlkokul matematik eğitiminde çocuktan ebeveyne öğreterek öğrenme. (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Velasco, J. B., & Stains, M. (2015). Exploring the relationships between perceptions of tutoring and tutoring behaviours: A focus on graduate students serving as peer tutors to college-level chemistry students. *Chemistry Education Research and Practice, 16*(4), 856-868. doi: 10.1039/C5RP00103J
- Wang, Y., Lin, L., & Chen, O. (2021). The benefits of teaching on comprehension, motivation, and perceived difficulty: Empirical evidence of teaching expectancy and the interactivity of teaching. *British Journal of Educational Psychology, e12416*. doi: 10.1111/bjep.12416
- Zhou, X., Chen, L. H., & Chen, C. L. (2019). Collaborative learning by teaching: A pedagogy between learner-centered and learner-driven. *Sustainability, 11*(4), 1174. doi: 10.3390/su11041174

The Mediating Role of Experiential Avoidance in the Relationship Between the Focus on Child and Marital Satisfaction

Mustafa Alperen Kurşuncu^{1*} Şule Baştemur² and Enes Kalkan³

Abstract

Individuals' attitudes towards their spouses and relationship, including the emotional climate of the marriage are essential for a satisfying marriage. In an unhealthy emotional climate, on the other hand, severe symptoms may emerge. One of these symptoms is the focus-on-child, where child-related issues often cause marital conflicts. The marital conflicts due to focus-on-child may also increase experiential avoidance as a coping style in the relationship. The purpose is to examine the mediating role of experiential avoidance in the relationship between the focus on child and marital satisfaction. One hundred fifty-nine married dyads participated in the study. They completed the Family Genogram Interview Form which consists of Focus on Child Subscale, Acceptance and Action Questionnaire-II, Relationship Assessment Scale, and Demographic Information Form. Findings of the Common Fate Mediation Model indicated that focus on child and experiential avoidance explained 55% of the variance in marital satisfaction. Experiential avoidance has fully mediated the relationship between focus on the child and marital satisfaction. Findings indicate maladaptive coping methods (i.e., focus-on-child) may trigger the avoidance behaviors of spouses and negatively affect their marital satisfaction. To improve marital satisfaction, we propose that spouses' psychological flexibility and self-differentiation (less focus on the child) levels should be enhanced.

Keywords

Marital satisfaction
Differentiation of self
Focus on child
Experiential avoidance

Article Info

Received
August 12, 2022
Accepted
December 06, 2022
Article Type
Research Paper

Çocuk Odaklılık ve Evlilik Doyumu Arasındaki İlişkide Deneyimsel Kaçınmanın Aracı Rolü

Öz

Eşlerin birbirlerine ve ilişkilerine yönelik tutumları ile eşler arasındaki duygusal iklimin doğası evlilik doyumu için önemlidir. Eşler arasında sağlıklı bir duygusal iklimin sağlanamadığı durumlarda, şiddetli duygusal düzensizlikler veya bazı semptomlar çekirdek ailenin duygusal sistemi içinde ortaya çıkabilir. Çekirdek ailede duygusal süreçler olarak da bilinen bu belirtilerden biri, çocuklarla ilgili konuların sıklıkla çiftler arasında çatışmalara neden olduğu çocuk odaklılıktır. Bununla birlikte, çocuk odaklılık nedeniyle çiftlerin deneyimledikleri çatışmalar, bir baş etme biçimi olarak deneyimsel kaçınma davranışlarının ilişki bağlamında sıklığı da artırabilir. Bu çalışmanın amacı, çocuk odaklılık ile evlilik doyumu arasındaki ilişkide deneyimsel kaçınmanın aracı rolünün incelenmesidir. Çalışmaya 159 evli çift katılmıştır. Katılımcılar Aile Dizimi Görüşme Formuna ait Çocuk Odaklılık Alt Ölçeği, Kabul ve Eylem Anketi-II, İlişki Değerlendirme Ölçeği ve Demografik Bilgi Formu'ndan oluşan anketi yanıtlamışlardır. İkili (Dyadic) Aracılık Modeli'nin bulguları, çocuk odaklılık ile deneyimsel kaçınmanın evlilik doyumundaki varyansın %55'ini açıkladığını göstermiştir. Çocuk odaklılık değişkeni ile evlilik doyumu arasındaki ilişkiye deneyimsel kaçınma tam aracılık etmiştir. Bulgularımız, eşlerin kaçınma davranışlarının, çocuk odaklılık gibi uyumsuz başa çıkma yöntemlerini nasıl etkilediğini göstermektedir. Bulgularımız, çocuk odaklılık gibi uyumsuz başa çıkma yöntemlerinin, eşlerin kaçınma davranışlarını tetikleyerek evlilik doyumlarını olumsuz etkileyebileceğini göstermektedir. Evlilik doyumunu artırmak için eşlerin psikolojik esneklik ve benlik ayırışması (çocuğa daha az odaklanma) düzeylerinin artırılması hedeflenmelidir.

Anahtar Sözcükler


Evlilik doyumu
Benlik ayırışması
Çocuk odaklılık
Deneyimsel kaçınma


Makale Hakkında


Gönderim Tarihi
12 Ağustos 2022
Kabul Tarihi
06 Aralık 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Citation: Kurşuncu, M. A., Baştemur, Ş., & Kalkan, E. (2023). The mediating role of experiential avoidance in the relationship between the focus on child and marital satisfaction. *Ege Journal of Education*, 24(1), 16-28. <https://doi.org/10.12984/egjeed.1161512>

* Corresponding Author / Sorumlu Yazar

¹  Ordu University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, mustafalperenkursuncu@hotmail.com

²  Ordu University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, sulebastemur@odu.edu.tr

³  Gazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Türkiye, ensklkn@gmail.com



Genişletilmiş Türkçe Özet

Giriş

Çiftler için doyum düzeyi yüksek bir evlilik, aynı zamanda çiftlerin sorun yaşadıkları bir bağlamı da temsil edebilir. Evlilik doyumu, evliliklerde olumlu özelliklerin baskın olduğu ve olumsuzlukların nadiren ortaya çıktığı tek boyutlu bir yapı da olmayabilir (Bradbury, Fincham ve Beach, 2000). Evlilik doyumu, bireylerin eşlerine ve ilişkilerine karşı tutumlarını vurgular (Bradbury ve diğ., 2000; Fincham ve Beach, 2010). Araştırmalar, evliliklerin duygusal ikliminin bir göstergesi olarak örneğin çiftlerin iletişim stilleri veya problem becerileri gibi başlıkları evlilik doyumu bağlamında ele almaktadır (Hou, Jiang ve Wang, 2019; Lavner, Karney ve Bradbury, 2016; Ünal ve Akgün, 2022). Bu çalışmada da evliliklerdeki sağlıklı duygusal iklimin evlilik doyumu için bir ön koşul olduğu varsayılmaktadır. Evlilikler belirli işleyiş kalıplarıyla duygusal semptomlara karşı daha savunmasız hâle gelebilmektedir. Bu duygusal işlevsellik bağlamını düzenleyen faktörlerden biri de aile sistemindeki düşük düzey benlik ayrımlaşması nedeniyle ortaya çıkan çocuk odaklılıktır (Bowen, 1978). Benliğin ayrımlaşması, yakın ilişkilerde bireysellik (özerklik) ve birliktelik dengesini korumayı gerektirir. Benliğin ayrımlaşma düzeyinin düşük olması, aile sisteminde ortaya çıkan kronik kaygıyla birlikte aile üyelerinin duygusal işleyişindeki düzensizlikleri tetiklemektedir (Kerr ve Bowen, 1988). Aile sisteminde benliğin ayrımlaşma düzeyi ne kadar düşükse çocuk odaklılık gibi işlevsel olmayan örüntülerin çiftlerin ilişkilerinde görülme düzeyi de o kadar yüksek olacaktır. Eşler kaçınılmaz olarak birbirlerine karşı daha katı, hoşgörüsüz ve duygusal olarak tepkisel hâle gelirler (Papero, 2014), bu da eşlerin evlilik doyumu düzeylerini etkileyebilecek ilişkisel bir duyarlılığa neden olabilir.

Ayrımlaşmamış bir aile sistemindeki bir veya daha fazla üye, bozulmuş duygusal işleyişleriyle aile içindeki kronik kaygıyı kendi üzerine çeker (Kerr ve Bowen, 1988). Böyle bir örüntü çocuklarla ilgili birçok sorunu ortaya çıkarabilir, ebeveynler daha çocuk odaklı bir hâle gelebilir ve çocuklarla ilgili sorunlar kolayca evlilik çatışmasına yol açabilir (Kerr ve Bowen, 1988). Çocukların çekirdek aileye katılımıyla aile sistemindeki kronik kaygı -düşük düzeyde ayrımlaşmanın bir sonucu olarak- her zamankinden daha fazla yoğunlaşmış olabilir (Kerr ve Bowen, 1988). Eşler çocuğa odaklanma deneyimlerinde istenmeyen veya bunaltıcı duygularla başa çıkmak zorunda kaldıklarında (deneyimsel) kaçınma davranışlarını artırarak ilişkideki yönlerini kaybedebilirler.

Deneyimsel kaçınma, bireylerin acı veren içsel deneyimlere (örneğin duygular, düşünceler, anılar) karşı kalıcı duygusal, davranışsal veya bilişsel kaçınma stratejilerini yansıtır (Hayes, Wilson, Gifford, Follette ve Strosahl, 1996). Gelişimsel deneyimler (çocuk yetiştirme gibi), bir çiftin ilişkisinde zor duygular üretebilir. Deneyimsel kaçınma ile ilgili temel sorun, bireylerde yaratmış olduğu kısa süreli ve yanıltıcı rahatlama hissidir. Bu kısa süreli rahatlattıcı etki, bireyleri sahip oldukları kaçınma stratejilerini değiştirmek adına daha isteksiz ve patolojik bir hâle getirebilir (Hayes ve diğ., 1996; Hayes ve diğ., 2004). Bu çalışmada, çocuk odaklılık ile çiftlerin evlilik doyumu düzeyleri arasında bir ilişki olduğunu varsayıyoruz. Ayrıca, deneyimsel kaçınmanın, çiftlerin çocuk odaklılıktan kaynaklanan rahatsız edici içsel deneyimlerini yansıtabilme potansiyeline sahip bir değişken olduğunu bu model kapsamında değerlendirmekteyiz. Çünkü çiftlerin ilişkisindeki kaçınma davranışları çocuk odaklılığın ilişkide yaratmış olduğu gerilimle daha görünür ve kalıcı hâle gelebilir. Bu anlamda çiftin ilişkisi, yaşadıkları zorlayıcı duygular nedeniyle duygusal veya fiziksel yakınlıktan kaçınmayı içerebilir. Mevcut çalışma, çocuk odaklılık (Bowen Aile Sistemleri Kuramı), deneyimsel kaçınma (Kabul ve Kararlılık Terapisi) ve evlilik doyumu arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bütünlük bir kuramsal yapıya sahip olup iki temel hipotezi incelemeyi amaçlamaktadır:

Hipotez 1: Çocuk odaklılık düzeyi yüksek olan çiftlerin evlilik doyumları daha düşük düzeyde gerçekleşmektedir.

Hipotez 2: Deneyimsel kaçınma, çocuk odaklılık ve evlilik doyumu arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, çocuk odaklılık ve evlilik doyumu arasındaki ilişkide deneyimsel kaçınmanın aracılık etkisi Yapısal Eşitlik Modellemesi (YEM) kullanılarak incelenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi ile iki ebeveynli (en az bir çocuklu), heteroseksüel bir çekirdek aile üyesi olan 159 evli çift (318 kişi) araştırmaya katılmıştır. Çiftler, Türkiye genelindeki farklı illerden (Ordu, Amasya, Van, Samsun, Gaziantep, İstanbul) çalışmaya katılmışlardır. Katılımcıların yaş ortalaması 37.75 ($SD = 8.14$)'tir. Katılımcıların ağırlıklı olarak ilk evlilikleri ($n = 313$, %98.4) içerisinde oldukları görülmüştür. Katılımcılar evlilik sürelerini 6-10 yıl (108, %34), 16+ yıl (82, %26), 1-5 yıl (71, %22), 11-15 yıl (54, %17) ve bir yıldan az (1 ve 2 eksik, %1) olarak bildirmiştir. Eşler, bir çocuğu (151, %47.5), iki çocuğu (118, %37.1), üç çocuğu (41, %12.9) ve 4+ çocuğu (8, %2.5) olduğunu belirtmiş olup ilk doğan çocukların ortalama yaşı da 9.61 ($SD = 8.69$) olarak belirlenmiştir. Veri seti Aile Dizimi Görüşme Formu'na ait Çocuk Odaklılık Alt Ölçeği (Platt ve Skowron, 2013), Kabul ve Eylem Anketi-II (Bond ve diğ., 2011), İlişki Değerlendirme Ölçeği (Hendrick, 1988) ve Demografik Bilgi Formu kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma kapsamında bulguların değerlendirilmesinde kullanılan model uyum indeksleri, $\chi^2/df < 5$ (Schumacker ve Lomax, 2004); .95 veya üzeri CFI, .08 veya altı SRMR (Hu ve Bentler, 1999) ve .08 < RMSEA < .10 (MacCallum, Browne ve Sugawara, 1996) olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Çocuk odaklılığın evlilik doyumu üzerindeki doğrudan etkisini inceleyen ilk modelde (common fate model) RMSEA = .137 (% 90 CI = .015, .290) ile önerilen kesme değeri üzerinde kalmıştır. Bunun dışında $\chi^2(1) = 3.98$, $p = .046$, CFI = .98, SRMR = .039 değerleri dikkate alındığında modelin verilere iyi bir uyum gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte “küçük *df*'ye sahip modeller için, RMSEA, model doğru bir yapıyı tanımlıyor olsa bile önerilen kesme noktalarını sıklıkla aşabilmektedir” (Kenny, Kaniskan ve McCoach, 2015, s. 501). Deneysel kaçınma olmadığında çocuk odaklılığın evlilik doyumu üzerindeki doğrudan etkisi anlamlıdır ($\beta = -.48$, $p < .001$). Bu model evlilik doyumundaki varyansın %23'ünü açıklamıştır. Bir sonraki aşamada da görülebileceği gibi modele deneysel kaçınmanın da dâhil edilmesiyle *df* değeri yükselmiş ve RMSEA değeri de önerilen aralıkta yer almıştır.

Aracılık modeli verilere iyi uyum göstermiştir: $\chi^2(3) = 2.16$, $p = .091$, CFI = .99, SRMR = .043 ve RMSEA = .086 (%90 CI = .000, .178). Çocuk odaklılık deneysel kaçınmayı ($\beta = .44$, $p < .01$) ve deneysel kaçınma evlilik doyumunu ($\beta = -.63$, $p < .001$) modelde anlamlı olarak yordamıştır. Çocuk odaklılık, deneysel kaçınmada varyansın %20'sini açıklarken çocuk odaklılık deneysel kaçınmayla birlikte evlilik doyumunda varyansın %55'ini açıklamaktadır. Deneysel kaçınmanın aracı etkisi hesaba katıldıktan sonra çocuk odaklılığın evlilik doyumunu üzerindeki doğrudan etkisinin daha fazla anlamlı olmadığı ($\beta = -.20$, ns) görülmüştür, bu da deneysel kaçınmanın modele tam olarak aracılık ettiğini göstermektedir. Çocuk odaklılığın evlilik doyumunu üzerindeki dolaylı etkisi deneysel kaçınma aracılığıyla anlamlıdır ($\beta = -.36$, $p < .01$) ve %95 güven aralığı sıfırı içermemektedir. Spesifik olarak evli bireyler daha yüksek çocuk odaklılık bildirdiklerinde daha fazla deneysel kaçınmaya sahip olabilirler ve böylece daha az evlilik doyumunu hissedebilmektedirler.

Tartışma ve Sonuç

Bulgular daha yüksek düzeydeki çocuk odaklılığın, daha düşük evlilik doyumunu ile sonuçlandığını göstermektedir. Çocuk odaklılık, Kerr ve Bowen (1988) tarafından çiftlerin ilişkilerinde deneyimledikleri kronik kaygıyla baş etme yollarından biri olarak belirtilmektedir. Mevcut araştırmanın bulguları doğrultusunda katılımcıların, ilişki uyumunu dengelemek amacıyla çocuk odaklılığı kullandıklarında bu durumun evlilik doyumlarını yine de kaçınılmaz olarak azalttığı söylenebilir.

Ayrıca çalışmanın bulguları daha yüksek düzeydeki çocuk odaklılığın daha yüksek deneysel kaçınma ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. İki değişken arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir çalışma olmamasına rağmen önceki araştırmalar işlevsel olmayan çocuk yetiştirme uygulamalarının daha yüksek deneysel kaçınmayı öngördüğünü göstermektedir (Shea ve Coyne, 2011). Ebeveynlerin deneysel kaçınma örüntüleri, ebeveynlik kaygısı ile ilgili sorunlar düşünüldüğünde ebeveynin kendi iç dünyasıyla nasıl başa çıktığını göstermektedir (Emerson, Ogielka ve Rowse, 2019). Deneysel kaçınma; ebeveynlerin daha fazla korumacı, müdahaleci veya aşırı kontrolcü davranışlar sergilemesine yol açabilmektedir (Tiwari ve diğ., 2008). Ancak bu ilişkinin evlilik doyumuna nasıl yol açabileceği incelenmemiştir. İki değişken arasındaki mekanizmanın, eşlerin çocuk yetiştirmeyle ilgili evlilik çatışmalarıyla sonuçlanan duygularını bastırma eğilimlerinde yattığı düşünülmektedir. Bu mekanizma, örnekleminizdeki çiftlerin çocuk yetiştirme konusundaki anlaşmazlıklarını ve çatışmalarını yönetemediklerini gösterebilir. Katılımcılar bu çatışmalarda ortaya çıkan duyguları ifade etmekten veya işlemektense bastırmayı tercih etmiş ve bu duygular çiftlerin ilişkisindeki kronik kaygıyı da beslemiş olabilir.

Bulgular daha yüksek çocuk odaklılığın, evlilik doyumunu azaltarak daha yüksek deneysel kaçınma kullanımını öngördüğünü ortaya koymaktadır. Önceki araştırmalar, bu değişkenler arasındaki etkileşimleri ayrı ayrı göstermiştir ancak bu çalışma yapısal eşitlik modellemesi yoluyla üç değişken arasındaki ilişkileri araştıran ilk çalışmadır. Örneklemin çocuk yetiştirme uygulamalarının, bu bulgunun kültürel bağlamda daha anlaşılır olmasını sağladığı düşünülmektedir. Çünkü çocuk yetiştirme uygulamaları Türk orta sınıf ailelerinde kafa karıştırıcı disiplin stratejilerini içerebilmektedir (Sunar ve Fişek, 2005) ve bu stratejiler aile sistemlerinde kişisel özerklikten daha çok kuşaklar arasında duygusal bir iç içe geçmeye (füzyon) neden olabilir. Bu nedenle araştırmanın örneklemini için en zorlu engel, daha fazla deneysel kaçınma ve çocuk odaklılık ile sonuçlanan çocuk yetiştirme uygulamalarında duygusal iç içe geçme riski olabilir. Aynı zamanda katılımcıların aralarındaki çatışma nedeniyle evlilikleri risk altına girebilmektedir. Mevcut bulgularımız, deneysel kaçınma ile çocuk odaklılığın evlilik doyumunu üzerindeki doğrudan etkisini teorik olarak pekiştirmiştir. Kuşaklar arası iç içe geçmeye dayalı çocuk odaklılık ve çocuk yetiştirme uygulamalarının örneklemindeki kronik kaygıyı artırdığı düşünülebilir. Eşler çocuklarla ilgili konuları çözmek zorunda kaldıklarında düşük benlik ayrımlaşması düzeyleri (ve daha yüksek çocuk odaklılık) ve yoğun zorlayıcı duyguları (hayal kırıklığı, suçluluk veya öfke gibi) nedeniyle ilişkilerindeki kronik kaygı düzeyi de artıyor olabilir. Bununla birlikte evlilik doyumuyla ilgili istenmeyen duyguları (kronik kaygı) maskeleyen için kaçınma, suçlama, eleştiri veya alaycılık gibi deneysel kaçınmayı işaret eden davranışlarıyla evlilik çatışmaları ortaya çıkabilir ve evlilik doyumlarını olumsuz etkiliyor olabilir. Sonuç olarak evlilik doyumunun güçlendirilmesine yönelik çalışmalarda eşlerin benlik ayrımlaşması (daha düşük düzey çocuk odaklılık) ve psikolojik esneklik düzeylerinin artırılmasına odaklanılmasını öneriyoruz.

Introduction

Defining and studying marital satisfaction (MS) is a complex task for researchers because a satisfying marriage may also represent a context in which couples experience stress or dissatisfaction. Moreover, MS is not a one-dimensional structure in which positive features are dominant in marriages and negatives rarely emerge (Bradbury, Fincham, & Beach, 2000), and maintaining long-lasting assumptions in MS-related literature has become more challenging (Karney & Bradbury, 2020). MS in Turkish culture also seemingly reveals a multi-dimensional factor structure with contradictory features such as conflict and anger versus closeness and harmony (Canel, 2013). A clear definition of MS emphasizes the attitude of individuals towards their spouse and relationship (Bradbury et al., 2000; Fincham & Beach, 2010). Nevertheless, the latest research often focuses on the relationship between MS and the communication styles or problem-solving abilities of couples in their marriages' emotional climate (Hou, Jiang, & Wang, 2019; Lavner, Karney, & Bradbury, 2016; Ünal & Akgün, 2022) utilizing dyadic data.

In the current study, we similarly assumed that a healthy emotional climate is a prerequisite for a healthy marital relationship, and marriages with a particular pattern of behavior may become more susceptible to emotional disorders. One of the factors that regulate this context of emotional functioning (or MS) is the focus on child (FC), as an indicator of low-level differentiation of self (DoS) (Kerr & Bowen, 1988). The DoS is inherently paradoxical; it requires the achievement of genuine intimacy with family members and significant others (togetherness) while individuals maintain an emotionally self-determined position (separateness) in their close relationships (e.g., marriage). In the case of a low level of DoS, chronic anxiety triggers more extreme dysregulation in the family members' emotional functioning (Kerr & Bowen, 1988). The lower the DoS level in the family system, the higher the FC. Thus, spouses inevitably become more rigid, intolerant, and emotionally reactive towards each other (Papero, 2014), which may cause a relational intolerance that may affect the MS levels of the spouses.

One or more members in an undifferentiated family system absorb chronic anxiety with impaired emotional functioning (Kerr & Bowen, 1988). Such a pattern can reveal many child-related problems, parents can be child-oriented, and children-related issues can easily lead to marital conflict, as parents focus on child-oriented issues unconsciously (Kerr & Bowen, 1988). FC is one of the variables in conjunction with DoS and MS, which we aimed to investigate. The construct is the distinct sub-dimension of the nuclear family emotional functioning (NFEF) concept in Bowen Family System Therapy (BFST; Kerr & Bowen, 1988). The NFEF's other sub-dimensions are *symptoms in spouses*, *marital conflict*, and *emotional cutoff*, as we discussed in the next section. We suggest that FC is the most reflective variable that mirrors the spouses' aversive inner experiences on their emotional functioning contributing to the level of their MS. Because young offspring's joining the nuclear family is one of the developmental stages, chronic anxiety (as a result of low-level DoS) in the family system may have intensified more than ever (Kerr & Bowen, 1988). Among NFEF variables, we assume that FC is the most comprehensive variable that assesses all family members' functioning (including children) instead of a dyadic relationship. Moreover, FC provides a context in which how a dysfunctioning of a nuclear family system affects MS can be observed.

We noted that the MS level is just one of the nuclear families' emotional functioning signs, but little research has been done on the link between NFEF variables and MS. Few pieces of research specify that a dyad's combined functioning (e.g., emotional) symptoms progressively unveil the marital distance and conflict (Klever, 2001). Moreover, spouses report lower FC and greater MS when they have a higher perception of self-developmental orientation – as a self-construal construct- in their cultural context (Kurşuncu, 2020). Our focus on MS as the dependent variable was driven by Bowen's conceptions of NFEF, which inspired this research. Our MS research can advance scientific understanding of factors underlying dysfunctional family dynamics and strategies used by family members to manage their emotional difficulties.

Focus on Child

Our investigation's theoretical background is centered on the BFST. The approach principally points to symptom-producing mechanisms in a dyadic relationship instead of depicting MS. Symptoms are evaluated as obstacles to a satisfactory dyadic relationship (Kerr & Bowen, 1988). A satisfactory marriage depends mainly on the DoS levels in a dyadic system and spouses' functional lifestyle patterns. Four anxiety-binding symptoms emerge in the emotional context of a nuclear family (NFEF) otherwise (Kerr & Bowen, 1988): focus on the child (FC), emotional distance, marital conflict, and symptoms in spouses. Among these NFEF symptoms, FC prompts spouses' unintentional projection of chronic anxiety (or marital tension) on children that may become more defenseless, being the least differentiated family members, and more likely to develop emotional, interpersonal, and maladaptive problems (Kerr & Bowen, 1988). The FC manifests itself in parental behaviors of overprotection, intergenerational fusion, or interdependent parent-child relationships that inhibit the children from developing a sense of DoS; therefore, childrearing practices become marital conflicts (Platt & Skowron, 2013). Such a pattern of childrearing practices becoming a matter of marital disputes in Turkish culture is also observable. FC and marital conflict have also been reflected as reciprocal mechanisms of symptoms in a dyadic relationship in Turkish culture

(Kurşuncu, 2020). FC functions in a continuum line where childrearing practices create marital conflicts to satisfy spouses' emotional contact need in a dysfunctional dyadic relationship pattern (e.g., criticism). Chronic anxiety vigorously sustains, and MS becomes at risk. Although FC has emphases such as *over protecting*, and *too focused on the child*, Turkish parents reflect more on child-related issues become marital conflict (Kurşuncu, 2020).

Family developmental transitions or crisis periods may alter the NFEF symptoms over time. Before the dyad has children, one of the spouses may endeavor more for marital adjustment than the other spouse. The purpose for marriage harmony may be binding the chronic anxiety, especially during stressful or crisis situations. With the inclusion of the child in the family, this dysfunctional pattern may turn into efforts to prove who is right about the child-related issues or quickly turn into marital conflicts in childrearing practices (Kerr & Bowen, 1988). While other dimensions (i.e., symptoms in spouses, marital conflict, emotional distance) only refer to dyadic tension, we assume that FC is the dimension that best reflects the emotional system of the nuclear family as a whole. We suppose that the pattern in which children are involved in a dyadic relationship (FC) will provide a broad perspective for a deeper comprehension of the family system and relationship satisfaction between spouses.

The critical factor is how spouses handle FC-related emotional handicaps. Such a dysfunctional pattern can also be dynamic in a well-differentiated dyad, but unlikely it reveals marital conflicts as chronic anxiety is low in the family system (Kerr & Bowen, 1988). Emotion regulation-related findings in MS reveal that higher emotion regulation skills in marriages predict current and future MS, especially for wives (Bloch, Haase, & Levenson, 2014). Research reveals that when spouses have more emotional skills (e.g., emotional control, identification / communication of emotions), they report higher MS through intimacy (Mirgain & Cordova, 2007). In our study, we presume that the emotional demands of FC for dyads increase in the presence of experiential avoidance.

Experiential Avoidance

Experiential avoidance is conceptualized in Acceptance and Commitment Therapy (ACT; Hayes et al., 1996; Hayes et al., 2004). The construct reflects the individuals' persistent strategies of emotional, behavioral, or cognitive avoidance preferences against painful internal experiences (e.g., emotions, memories). People don't want to have painful inner experiences because they believe those experiences will damage them. Thus, they try to manage this aversive stimulus (Gaudiano, 2011; Hayes, Wilson, Gifford, Follette, & Strosahl, 1996). The issue with experiential avoidance is that it is illusory and causes people to feel relief in the short term, which makes them more resistant and dysfunctional to changing their avoidance behaviors (Hayes et al., 1996; Hayes et al., 2004).

We presume that the experiential avoidance can reflect spouses' aversive inner experiences within a mediating link between maladaptive dyadic pattern of FC and spouses' MS level. Spouses lose their bearings when they have to cope with their undesired or overwhelming feelings in experiences of FC, increasing their experiential avoidance levels. These avoidant behaviors in a dyadic relationship also become more visible and persistent in FC; given the risk of rejection, either emotional or physical closeness in dyadic relationships may be avoided by individuals. Spouses refrain from creating shared memories, or they avoid communicating with each other under the shadow of past experiences where conflictual communications and distance appear (Peterson, Eifert, Feingold, & Davidson, 2009). Less experiential avoidance patterns in a dyadic relationship likely assisted "*the couples to become observers of their internal negative relationship reactions and thus make choices not to engage in old patterns of avoidance and conflict behavior*" (Peterson et al., 2009, p. 439). While many dyads experience experiential avoidance occasionally, we assume that the higher the spouses' FC the more likely to develop chronic anxiety, in which emotional symptoms (e.g., emotional distance) including experiential avoidance patterns may emerge. BFST assumes that spouses with lower FC (greater DoS) will have more emotional functioning, referring to an ability to manage unpleasant emotions even when tension or stress in a dyadic relationship is high (Kerr & Bowen, 1988). Developmental experiences (i.e., childrearing) may also produce difficult emotions in the dyad's relationship. Nevertheless, we found only one study examining the relationship between FC and MS (Kurşuncu & Sümer, 2021). No research looks into experiential avoidance's function as a mediator between MS and FC.

Rationale

A dyad's cognitive fusion sustains experiential avoidance (Gaudiano, 2011). For instance, when a dyad has a cognitive fusion with a negative thought (My spouse is not a good enough parent), they are involved in that thought (Bad parent = my spouse). The fused cognitive content and the literal expression of such thinking rule their behaviors (I cannot relinquish control to my spouse when my child-related topics are concerned). One may engage in such thoughts (e.g., blaming) and feelings (e.g., hate, regret) on the spouse's parenting without any process. However, this avoidance preference may direct the person to suppress these thoughts and emotions in the long run, which narrows the behavioral repertoire (i.e., conflict resolution strategies) and psychological flexibility against the dyadic tension. This conceptualization reminds us of Bowen's (1978) *closed* and *open* relationship systems. In the *closed* dyadic relationship systems, spouses have no sense of flexibility "*to communicate a high percentage of inner thoughts, feelings, and fantasies to another who can reciprocate*" (Bowen, 1978, p. 322). The *open* dyadic

relationship system supports spouses process their emotional attachments or dilemmas without reflexive emotional reactions when chronic anxiety is more noticeable. We assume that psychological inflexibility (with higher experiential avoidance) and the *closed* relationship systems will ultimately emerge in greater undifferentiation (DoS). Unprocessed experiences, such as emotions from child-related conflicts (FC), might therefore cause experiential avoidance to replace with the ability to access unwanted ideas or feelings immediately triggered. We aim to investigate how these relationships operate on MS. Our findings may delineate the results on evidence-based NFEF, and FC (low-level DoS) may unconventionally emerge in different cultural orientations, reflecting independent or psychologically interdependent systems (Erdem & Safi, 2018). Moreover, researchers call for culturally oriented studies, including family-of-origin concepts (i.e., DoS, FC) in non-western countries (Rodríguez-González, Martins, Bell, Lafontaine, & Costa, 2019). Hence, an integrationist stance may be superior as our study examined the association between FC (BFST), experiential avoidance (in the ACT), and MS in a sample of Turkish married individuals, which has the following hypotheses:

First hypothesis: MS will be lower in Turkish dyads with higher FC.

Second hypothesis: The relationship between MS and FC will be mediated by experiential avoidance.

Method

Participants and Sample

Criterion sampling from purposive sampling methods was applied. One could participate the study if they are a member of a heterosexual nuclear family (two parents and at minimum one child). Participation was not dependent on the number of marriages a person had as far as the child(ren) was/were born in their current relationship. Spouses participated in the study from different cities across Türkiye (e.g., Ordu, Amasya, Van, Samsun, Gaziantep, Istanbul). Our participants were 159 married dyads consisting of 318 individuals. The mean age variable was 37.75 years ($SD = 8.14$). Participants presented a highly educated profile; most belonged to vocational higher school, undergraduate or graduate degrees ($n = 241, 75.8\%$). Others had graduates of high-school ($n = 45, 14.2\%$), primary or secondary schools ($n = 31, 9.7\%$; 1 missing, 0.3%). Our participants were mainly in their first marriages ($n = 313, 98.4\%$). Participants mainly reported marital length of 6 to 10 years ($n = 108, 34\%$), 16+ years ($n = 82, 26\%$), 1 to 5 years ($n = 71, 22\%$), 11 to 15 years ($n = 54, 17\%$), and less than one year ($n = 1, 2$ missing, 1%). Spouses had one child ($n = 151, 47.5\%$), two children ($n = 118, 37.1\%$), 3 children ($n = 41, 12.9\%$), and 4+ children ($n = 8, 2.5\%$). The firstborn children's average age remained at 9.61 years ($SD = 8.69$).

Data Collection Instruments

The Focus on Child Subscale (Family Genogram Interview; FGI). The FC subscale is a part of FGI (Platt & Skowron, 2013). FC subscale assessed the focus on child dynamics in Turkish culture (Kurşuncu, 2020) with three items (5 points Likert type) as a part of Turkish FGI (Kurşuncu, 2020). The item example is “How much would you say your relationship with your children affects your marriage?” (Kurşuncu, 2020, p. 159). Confirmatory factor analysis (CFA) results indicated an acceptable model fit for Turkish FGI with $\chi^2/df = 2.3$, CFI = .95, TLI = .94, SRMR = .06, and RMSEA = .06, indicating four-factor structure. Turkish version's Cronbach's alpha and Omega coefficients were .72 and .76 respectively. The lowest score for FC is three, and the highest score is fifteen. Higher scores indicate higher FC. Internal consistency via McDonald's Omega and Cronbach's alpha coefficients were .76 in our study.

Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II). The scale (Bond et al., 2011) assesses experiential avoidance (indicates psychological inflexibility) with seven items (7-point Likert type scale). CFA results indicated an acceptable model fit for Turkish AAQ-II with $\chi^2/df = 3.7$, CFI = .97, GFI = .97, SRMR = .02, and RMSEA = .08, indicating one-factor structure. Turkish version's (Yavuz et al., 2016) Cronbach's alpha and the test-retest reliability coefficient were .84 and .85. There are seven to forty-nine possible scores. Higher scores indicate higher experiential avoidance (less psychological flexibility). Internal consistency via McDonald's Omega and Cronbach's alpha coefficients were .92 in our study.

Relationship Assessment Scale (RAS). The scale (Hendrick, 1988) assesses MS with seven items (7-point Likert-type). There are also seven to forty-nine possible scores. Items 4 and 7 are reverse-coded. Higher scores indicate higher MS. Exploratory factor analysis (EFA) of Turkish RAS indicated one-factor solution with 52% of the variance. Turkish version (Curun, 2001) revealed .86 of internal consistency via Cronbach's alpha coefficient. In our investigation, the RAS yielded Cronbach's alpha values of .89 and McDonald's Omega coefficients of .90.

Demographic Information Form. We developed a survey information form with questions about the spouses' backgrounds and demographics, including the number of marriages, children, and marriage duration.

Data Collection Process

The Institutional Review Board of Ordu University's Social and Human Sciences Ethics Committee gave authorization based on ethical considerations (approval number 2020-85). The Declaration of Helsinki and this

institutional review board's ethical standards were followed in conducting the study. We applied Google forms to collect the data throughout 2020 and 2021. We believed that when our sample members responded to questions anonymously (with no personal data requested), their experiences, feelings, or thoughts would be simpler to picture. Additionally, we wanted to reach out to couples that prefer online data-gathering methods over traditional paper-and-pencil questionnaires. Dyads were told to respond to the instruments independently of one another. Before answering, partners were required to input a nickname on the survey's top that they had jointly chosen. We used these nicknames rather than credentials to match the spouses' responses. On the opening step of the online form, dyads were asked to indicate their voluntariness in a consent form. We posted information about the study on social media (e.g., WhatsApp).

Analysis

Using SPSS version 22, we investigated descriptive statistics, presumptions, and bivariate analyses (IBM Corp. Released, 2013). Regarding the non-independence of the dyadic data, a Common Fate Model (CFM) was applied. We used maximum likelihood estimation in AMOS 24.0 (Arbuckle, 2016). Because both couples' variances on our constructs are shared, we assumed on CFM that our factors are common dyadic structures impacting both partners (Ledermann & Kenny, 2012). Thus, spouses' scores were implied as the indicators of latent dyadic factors of FC, experiential avoidance, and MS investigating structural model (Figure 1). Model fit indices including cutoff points in assessment of the findings we considered χ^2/df -ratio < 5 (Schumacker & Lomax, 2004); CFI of .95 or above, SRMR of .08 or below (Hu & Bentler, 1999), and $.08 < RMSEA < .10$ (MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996).

Results

Preliminary Analysis

Since it was necessary to reply to every question in the survey, we did not find any missing data. The management of the deviations from multivariate non-normality was favored using maximum likelihood estimation (MLE) plus bootstrapping (Byrne, 2010). There was no violation of the linearity and homoscedasticity of the partial regression plots. The correlation coefficients amongst research variables revealed no greater cutoff point than .90 (maximum was $r = -.53$), multicollinearity assumption was not violated (Kline, 2011).

Descriptive and Bivariate Correlations

The sample exhibited greater MS ($M = 41.55$, $SD = 6.97$) but lower level of experiential avoidance ($M = 15.86$, $SD = 8.04$), and FC ($M = 7.76$, $SD = 2.38$) compared to possible range scores (see Table 1). In MS and FC, we didn't reveal any significant gender differences. Women, however, reported higher levels of experiential avoidance ($t = 2.77$, $p < .05$). All study variables revealed significant intercorrelations for women and men, indicating medium associations, confirming using a CFM approach (Ledermann & Kenny, 2012).

Table 1
Descriptives Including Individual-Level Correlation Matrix ($N = 318$)

Factors	1.	2.	3.
1. Focus on Child	-		
2. Experiential Avoidance	.28**	-	
3. Marital Satisfaction	-.40**	-.53**	-
<i>M</i>	7.76	15.86	41.55
<i>SD</i>	2.38	8.04	6.97
Range	3-15	7-42	18-49

Note. * $p < 0.05$ and ** $p < 0.01$ levels (two-tailed)

The Common Fate Model

We initially looked into whether the intradyadic associations in the model were all significant and reliable before running the CFM (see Table 2). We concluded that the connections were robust enough to support the common fate model estimation as Ledermann and Macho (2009) suggested. We conducted bootstrapping composing from 5.000 bootstrapping samples with the bias-corrected estimation method (Arbuckle, 2016).

Table 2
Intra-correlations between spouses' scores on study variables

Factors	<i>r</i>	<i>p</i>
Focus on child	.55	.000
Experiential avoidance	.34	.000
Marital satisfaction	.56	.000

First Hypothesis (FC to MS). A CFM evaluated the direct effect of FC on MS in the absence of experiential avoidance (mediator variable). This model confirmed a good fit to the data with $\chi^2(1) = 3.98, p = .046, CFI = .98, SRMR = .039$ except RMSEA was the above cutoff value with $.137$ (90% CI = $.015, .290$). However, “for models with small df, the RMSEA can exceed cutoffs very often, even when the model is correctly specified” (Kenny, Kaniskan, & McCoach, 2015, p. 501). Our direct effect model’s df was only 1. On Kenny et al.’s (2015) suggestion, a new indicator (experiential avoidance) was added. We expected this model to improve df and lower the RMSEA to the cutoff value in the mediation model. In excluding experiential avoidance, the direct effect of FC on MS was significant ($\beta = -.48, p < .001$), and accounted for 23% of the variance in MS.

Second Hypothesis (FC to EA to MS). The mediation model (see Fig 1) supported a good fit to the data, $\chi^2(3) = 2.16, p = .091, CFI = .99, SRMR = .043, RMSEA = .086$ (90% CI = $.000, .178$). FC significantly predicted experiential avoidance ($\beta = .44, p < .01$), and experiential avoidance significantly predicted MS ($\beta = -.63, p < .001$). FC had a 20% explained variance in experiential avoidance. Still, FC and experiential avoidance altogether accounted for 55% of the variance in MS. Experiential avoidance fully mediated the model, as evidenced by the fact that, after accounting for its mediating effect, the direct effect of FC on MS was no longer significant ($\beta = -.20, ns$). The 95% confidence interval did not contain zero for the indirect effect of FC on MS, which was significant ($\beta = -.36, p < .01$). Married dyads reported greater experiential avoidance and less MS when their FC was higher.

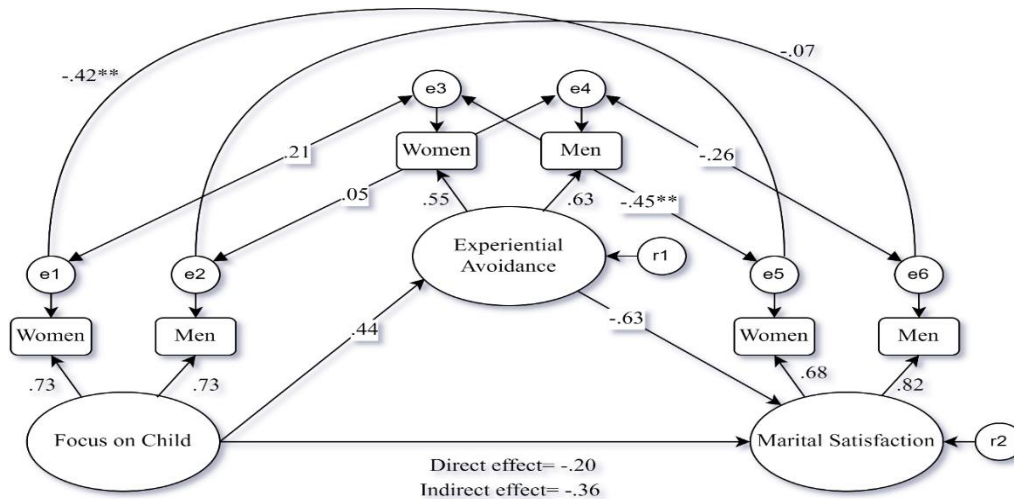


Figure 1. Using standardized coefficients, the Common Fate Mediation Model examines the path: focus on the child → experiential avoidance → marital satisfaction

Note. * $p < 0.05$ and ** $p < 0.01$ levels (two-tailed).

Discussion

The purpose was to examine the relationship between FC and MS. Moreover, we investigated the mediator role of experiential avoidance in the relationship between FC and MS.

Focus on Child to Marital Satisfaction

Our findings revealed that higher FC resulted in lower MS in bivariate correlations and our first direct effect model. With higher FC (low-level DoS) childrearing practices become more reasons for marital dissatisfaction. While some studies support this finding, for example, being a parent can increase marital conflicts (Claxton & Perr-Jenkins, 2008) and decrease MS (Keizer, Dykstra, & Poortman, 2010), some studies indicate that being a parent increases well-being (Yu et al., 2019) and even increases the happiness of spouses with the first child (Kohler, Behrman, & Skythe, 2005). Our sample may have targeted such a pattern to absorb chronic anxiety to balance relationship harmony; nevertheless, MS inevitably decreases. The link between parenting and MS indicates, “increases or decreases in parents’ marital conflict over raising adolescent children were associated with corresponding decreases or increases in marital satisfaction for both mothers and fathers” (Cui & Donnellan, 2009, p. 478). Our findings move beyond portraying spouses who are satisfied with their marriages when childrearing practices are concerned; instead, we aim to explain better which confounding variables play a role in explaining MS. We assume this relationship requires the context of mediating variables such as emotion regulation abilities (i.e., experiential avoidance) in Turkish samples.

Furthermore, our findings revealed that higher FC resulted in higher experiential avoidance. Although there is no study examining the association between the two variables, previous research indicates that dysfunctional childrearing practices (reflecting FC) predict higher experiential avoidance (Shea & Coyne, 2011). Parental experience avoidance refers to a parent's coping mechanisms with their inner world, such as anxiety-related parenting issues (Emerson, Ogielka, & Rowse, 2019). Experiential avoidance leads to more overprotective, intrusive, or over-controlling behaviors of parents (Tiwarei et al., 2008), yet how this relationship may drive to MS has not been examined. We assume that the mechanism between two variables lies in the context of spouses' tendency to suppress their emotions resulting in childrearing-related marital conflicts. Avoidance and not striving for solutions to marital problems (e.g., anxiety ↔ FC) appear as a salient pattern. This mechanism may indicate that Turkish spouses in our sample fail to manage their disagreements and conflicts about childrearing. Yet, they may prefer to suppress feelings (e.g., disappointment, guilt, or anger) that emerge in those conflicts rather than expressing or processing them; in turn, these feelings may have fed the chronic anxiety in the dyadic relationship.

Focus on Child to Experiential Avoidance to Marital Satisfaction

We aimed to investigate the role of experiential avoidance in the association between FC and MS in Turkish dyads. Our findings revealed that higher use of FC predicted higher use of experiential avoidance, decreasing MS. Previous studies have shown interplay between these variables, whereas this is the first investigation to use structural equation modeling (SEM) to explore the associations between all three factors. We assume that this finding is more straightforward to comprehend in the cultural environment due to the childrearing behaviors of our sample since childrearing methods in Turkish middle-class families exhibit conflicting discipline strategies (Sunar & Fişek, 2005), which may have been more likely to produce intergenerational psychological fusion in their family dynamic than personal autonomy. Therefore, the risk of emotional fusion on childrearing methods leading to increased experiential avoidance and FC may be the most difficult challenge for the sample. Likewise, the marital disputes of our participants put their marriages in danger. The direct effect of FC on MS was theoretically integrated by the path that includes experiential avoidance. Moreover, the finding confirms experiential avoidance as a salient potential mechanism in transmitting FC onto MS. We consider that FC and childrearing practices based on intergenerational fusion increased the chronic anxiety in our sample. When spouses had to solve child-related topics, their higher FC might have fed the chronic anxiety over their intense feelings (i.e., disappointment, guilt, or anger), and marital conflicts appeared in their avoidant behaviors of blame, criticism, or sarcasm to mask the unwanted feelings (i.e., chronic anxiety) regarding their MS.

Our study hypothesized an integrated perspective on Bowen's (1978) model and the experiential avoidance concept from ACT to understand emotion regulation mechanisms underlying MS. We verified the evidential support for BFST's claim that higher FC levels (and lower DoS) have an impact on psychological flexibility and MS. Additionally, our findings can apply Bowen's universality assumption to a sample of Turkish spouses from a society with more strong collectivist values than Western societies and individualistic values compared with Eastern culture. Our results may be applied to the field of family counseling by conceptualizing spouses' maladaptive coping mechanisms (such as FC) and how their avoidant actions affect those mechanisms. We presume that the focus should be on increasing spouses' DoS (less FC) and psychological flexibility levels to enhance MS.

As FC theoretically reflects the *triangling* concept, practitioners working with spouses should be mindful of triangling patterns (e.g., mediator, scapegoat) and account for the de-triangling procedure (Bowen, 1978; Kerr & Bowen, 1988). Detriangling in spouses can be seen as efforts to have less FC, and higher DoS level (and lower experiential avoidance). Family therapists can help spouses in three interrelated manners (Titelman, 2008). The first is assisting the spouses in improving their ability to have "*neutral, person-to-person contact*" (Titelman, 2008, p. 48) when child-related topics become their agenda. Such a neutral position of spouses implies having a more unbiased focus on their emotional functioning mechanisms and childrearing practices in their own family. The one step ahead is to progress towards a healthy, authentic relationship between spouses without having emotional distance, as an indication of psychological flexibility (lower experiential avoidance). The second is helping spouses act emotionally less reactive in their marriages, especially when their children are concerned. They can employ techniques for managing their thoughts and emotions that are more self-regulatory. These strategies diminish experiential avoidance by reflecting increased DoS and, theoretically, working in tandem with the ACT's cognitive defusion notion (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999). The third invites partners to consider their involvement in the mechanisms underlying the marriage's problematic patterns.

Our instruments have a self-report structure and are based on spouses' retrospective self-reports regarding their perceptions, thoughts, or emotions within their nuclear family experiences, which may have limited our findings. Moreover, FC theoretically reflects the triangling that children involve in the dyadic relationship to reduce the marital tension. We believe that children's perspectives and understanding of FC are also beneficial through cross-generational interviews to assess FC accurately. Our sample included only heterosexual dyads which can also be a limitation, we recommend determining how FC and experiential avoidance mechanisms also manifest in

extraordinary family forms such as step-families. Our data was also cross-sectional. One cannot infer the findings' causality. One cannot conclude that experiential avoidance drives FC experiences of spouses, or MS drives experiential avoidance without a longitudinal design to evaluate the directionality of effects. Due to the difficulty of collecting dyadic data, our small sample size was limited. We recommend extending the validity of findings to other culture groups with demographically different samples to increase the sample size.

We recommend evaluating the spouses' family-of-origin process based on childrearing practices and emotion regulation strategies in addition to their nuclear family experiences. Researchers can concentrate on determining how the experiences of spouses' families of origin on those characteristics impact their MS. Our sample exhibited a profile with a high level of education including a satisfying viewpoint in MS. Future studies are advised to collect samples with a broader range of educational and socio-economical characteristics. As FC pertains to spouses and at least one child, we recommend researchers use triadic assessment techniques to conceptualize the relationship between FC, experiential avoidance, and MS. Our last suggestion for researchers is to consider possible confounding variables that may affect the link between FC and MS such as personality traits (e.g., neuroticism or psychopathology).

Declaration of Competing Interest

No conflict of interest was reported by the authors that may affect the current study.

Funding

The current study did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

Ethics Committee Permission Information: Ethical permission was granted from Institutional Review Board of Ordu University Ethics Committee of Social and Human Sciences (with approval number: 2020-85) in 25/11/2020.

References / Kaynakça

- Arbuckle, J. L. (2016). *IBM SPSS Amos 24 user's guide*. IBM.
- Bloch, L., Haase, C. M., & Levenson, R. W. (2014). Emotion regulation predicts marital satisfaction: More than a wives' tale. *Emotion, 14*(1), 130-144. doi: 10.1037/a0034272
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy, 42*(4), 676-688. doi: 10.1016/j.beth.2011.03.007
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York: Jason Aronson.
- Bradbury, T. N., Fincham, F. D., & Beach, S. R. (2000). Research on the nature and determinants of marital satisfaction: A decade in review. *Journal of Marriage and Family, 62*(4), 964-980. doi: 10.1111/j.1741-3737.2000.00964.x
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications and programming*. New York: Taylor & Francis.
- Canel, A. N. (2013). The development of the marital satisfaction scale (MSS). *Educational Sciences: Theory and Practice, 13*(1), 97-117.
- Claxton, A., & Perry-Jenkins, M. (2008). No fun anymore: Leisure and marital quality across the transition to parenthood. *Journal of Marriage and Family, 70*(1), 28-43. doi: 10.1111/j.1741-3737.2007.00459.x
- Cui, M., & Donnellan, M. B. (2009). Trajectories of conflict over raising adolescent children and marital satisfaction. *Journal of Marriage and Family, 71*(3), 478-494. doi: 10.1111/j.1741-3737.2009.00614.x
- Curun, F. (2001). *The effects of sexism and sex role orientation on romantic relationship satisfaction*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Emerson, L. M., Ogielka, C., & Rowse, G. (2019). The role of experiential avoidance and parental control in the association between parent and child anxiety. *Frontiers in Psychology, 10*, 262. doi: 10.3389/fpsyg.2019.00262
- Erdem, G., & Safi, O. A. (2018). The cultural lens approach to Bowen family systems theory: Contributions of family change theory. *Journal of Family Theory & Review, 10*(2), 469-483. doi: 10.1111/jftr.12258
- Fincham, F. D., & Beach, S. R. (2010). Marriage in the new millennium: A decade in review. *Journal of Marriage and Family, 72*(3), 630-649. doi: 10.1111/j.1741-3737.2010.00722.x
- Gaudiano, B. A. (2011). Evaluating acceptance and commitment therapy: An analysis of a recent critique. *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 7*(1), 55-67. doi: 10.1037/h0100891.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York: Guilford.
- Hayes, S. C., Wilson, K. G., Gifford, E. V., Follette, V. M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*(6), 1152-1168. doi: 10.1037/0022-006X.64.6.1152
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G., Bissett, R. T., Pistorello, J., Toarmino, D., ... & McCurry, S. M. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record, 54*(4), 553-578. doi: 10.1007/BF03395492
- Hendrick, S. S. (1988). A generic measure of relationship satisfaction. *Journal of Marriage and the Family, 50*(1), 93-98. doi: 10.2307/352430
- Hou, Y., Jiang, F., & Wang, X. (2019). Marital commitment, communication and marital satisfaction: An analysis based on actor-partner interdependence model. *International Journal of Psychology, 54*(3), 369-376. doi:10.1002/ijop.12473
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- IBM Corp. Released. (2013). *IBM SPSS statistics for Windows, Version 22.0*. IBM Corp.

- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2020). Research on marital satisfaction and stability in the 2010s: Challenging conventional wisdom. *Journal of Marriage and Family*, 82(1), 100-116. doi: 10.1111/jomf.12635
- Keizer, R., Dykstra, P. A., & Poortman, A. R. (2010). The transition to parenthood and well-being: The impact of partner status and work hour transitions. *Journal of Family Psychology*, 24(4), 429. doi: 10.1037/a0020414
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., & McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507. doi: 10.1177/0049124114543236
- Kerr, M. E., & Bowen, M. (1988). *Family evaluation: An approach based on Bowen theory*. New York: W. W. Norton & Co.
- Klever, P. (2001). The nuclear family functioning scale: Initial development and preliminary validity. *Families, Systems & Health*, 19(4), 397-410. doi: 10.1037/h0089468
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: The Guilford Press.
- Kohler, H. P., Behrman, J. R., & Skytthe, A. (2005). Partner+ children= happiness? The effects of partnerships and fertility on well-being. *Population and Development Review*, 31(3), 407-445. doi: 10.1111/j.1728-4457.2005.00078.x
- Kurşuncu, M. A. (2020). *Nuclear family emotional processes and marital satisfaction: The mediator roles of interrelational and self-developmental orientations*. (Unpublished doctoral dissertation). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kurşuncu, M. A., & Sümer, Z. H. (2021). Nuclear family emotional functioning and marital satisfaction: The cultural lens of self-construal. *The American Journal of Family Therapy*, 1-20. doi: 10.1080/01926187.2021.1992804
- Lavner, J. A., Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2016). Does couples' communication predict marital satisfaction, or does marital satisfaction predict communication? *Journal of Marriage and Family*, 78(3), 680-694. doi: 10.1111/jomf.12301
- Ledermann, T., & Kenny, D. A. (2012). The common fate model for dyadic data: Variations of a theoretically important but underutilized model. *Journal of Family Psychology*, 26(1), 140-148. doi: 10.1037/a0026624
- Ledermann, T., & Macho, S. (2009). Mediation in dyadic data at the level of the dyads: A structural equation modeling approach. *Journal of Family Psychology*, 23(5), 661. doi: 10.1037/a0016197
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130-149. doi: 10.1037/1082-989X.1.2.130
- Mirgain, S. A., & Cordova, J. V. (2007). Emotion skills and marital health: The association between observed and self-reported emotion skills, intimacy, and marital satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26(9), 983-1009. doi: 10.1521/jscp.2007.26.9.983
- Papero, D. V. (2014). Assisting the two-person system: An approach based on the Bowen theory. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 35(4), 386-397. doi: 10.1002/anzf.1079
- Peterson, B. D., Eifert, G. H., Feingold, T., & Davidson, S. (2009). Using acceptance and commitment therapy to treat distressed couples: A case study with two couples. *Cognitive and Behavioral Practice*, 16(4), 430-442. doi: 10.1016/j.cbpra.2008.12.009
- Platt, L., & Skowron, E. (2013). The family genogram interview: Reliability and validity. *The Family Journal*, 21(1), 35-45. doi: 10.1177/1066480712456817
- Rodríguez-González, M., Martins, M. V., Bell, C. A., Lafontaine, M. F., & Costa, M. E. (2019). Differentiation of self, psychological distress, and dyadic adjustment: Exploring an integrative model through an actor-partner analysis. *Contemporary Family Therapy*, 41(3), 293-303. doi: 10.1007/s10591-019-09493-x
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shea, S. E., & Coyne, L. W. (2011). Maternal dysphoric mood, stress, and parenting practices in mothers of Head Start preschoolers: The role of experiential avoidance. *Child & Family Behavior Therapy*, 33(3), 231-247. doi: 10.1080/07317107.2011.596004
- Sunar, D., & Fişek, G. (2005). Contemporary Turkish families. In U. Gielen & J. Roopnarine (Eds.), *Families in global perspective* (pp. 169-183). Boston, MA: Allyn & Bacon.

- Titelman, P. (2008). The concept of the triangle in Bowen theory: An overview. In P. Titelman (Ed.), *Triangles: Bowen Family Systems Theory Perspectives* (pp. 3-63). New York: The Haworth Press.
- Tiwari, S., Podell, J. C., Martin, E. D., Mychailyszyn, M. P., Furr, J. M., & Kendall, P. C. (2008). Experiential avoidance in the parenting of anxious youth: Theory, research, and future directions. *Cognition and Emotion*, 22(3), 480-496. doi: 10.1080/02699930801886599
- Ünal, Ö., & Akgün, S. (2022). Conflict resolution styles as predictors of marital adjustment and marital satisfaction: An actor-partner interdependence model. *Journal of Family Studies*, 28(3), 898-913. doi: 10.1080/13229400.2020.1766542
- Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F. B., Burhan, H. S., Karadere, M. E., & Yavuz, N. (2016). Turkish version of acceptance and action questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. *Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(4), 397-408. doi: 10.5455/bcp.20160223124107
- Yu, Q., Zhang, J., Zhang, L., Zhang, Q., Guo, Y., Jin, S., & Chen, J. (2019). Who gains more? The relationship between parenthood and well-being. *Evolutionary Psychology*, 17(3), doi: 1474704919860467

The Explanatory Power of Intercultural Communicative Competence among EFL Teacher Candidates

Ömer Eren¹

Abstract

While intercultural communicative competence has gained considerable attention in teachers' professional development, contributions from teacher candidates have usually been underestimated. The traditional bound between language and culture has become less solid thanks to the advancements in transfer of languages and people, which has created a significant need to use language properly in international encounters. Therefore, acknowledging cultural values of different nations has become a primary aim while learning a foreign language. Teacher candidates could benefit from demanded intercultural skills and these skills have the potential to enrich their identity in social, academic, and professional lives. The current study intends to explain whether demographic variables of gender, study year, bi/multilingualism, living in another city, and study abroad experience have a predictive power on intercultural communicative competence. Several multiple regressions were used to analyse 199 teacher candidates' previous intercultural experiences and findings suggest that number of languages explained the variance in intercultural communicative competence, and compared to bilingual individuals, multilinguals had higher intercultural communicative competence. Study abroad experience and living in another city also predicted the variance. However, gender difference did not yield significant results.

Keywords

Intercultural competence
Multilingualism
Study abroad
Teacher education

Article Info

Received
October 19, 2022
Accepted
January 09, 2023
Article Type
Research Paper

İngilizce Öğretmen Adayları Arasındaki Kültürlerarası İletişim Yeterliliğinin Açıklayıcı Gücü

Öz

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kültürlerarası iletişim yeterliliği büyük ilgi görürken çalışmalar öğretmen adaylarının katkılarını hafife almıştır. Dillerin ve insanların aktarımındaki gelişmeler sayesinde kültür ve dil arasındaki geleneksel bağ eskisi kadar katı değildir ve bu da uluslararası ortamlarda dili düzgün kullanmak için önemli bir ihtiyaç yaratmıştır. Bu yüzden, yabancı bir dil öğrenirken farklı milletlerin kültürel değerlerini kabul etmek ana hedef hâline gelmiştir. Özellikle, öğretmen adaylarının talep edilen kültürlerarası becerilerden yararlanabilmeleri onların sosyal, akademik ve profesyonel hayatlarını zenginleştirme potansiyeline sahiptir. Mevcut çalışma, cinsiyet, öğrenim yılı, iki/çok dillilik, başka bir şehirde yaşama ve yurtdışında eğitim deneyimi gibi demografik değişkenlerin kültürlerarası iletişim yeterliliği üzerinde yordayıcı bir güce sahip olup olmadığını açıklamayı amaçlamaktadır. 199 öğretmen adayının önceki kültürlerarası deneyimlerini analiz etmek için birkaç çoklu regresyon kullanılmıştır. Bulgular, dil sayısının kültürlerarası iletişim yeterliklerindeki varyansı açıkladığını ve iki dilli bireylerle karşılaştırıldığında, çok dillilerin kültürlerarası iletişim yeterliklerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Yurtdışında eğitim deneyimi ve başka bir şehirde yaşama varyansları da yordandır ancak cinsiyet farkı anlamlı sonuçlar vermemiştir.


Anahtar Sözcükler

Kültürlerarası yeterlilik
Çok dillilik
Yurtdışında okuma
Öğretmen eğitimi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
19 Ekim 2022
Kabul Tarihi
09 Ocak 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Citation: Eren, Ö. (2023). The explanatory power of intercultural communicative competence among EFL teacher candidates. *Ege Journal of Education*, 24(1), 29-38. <https://doi.org/10.12984/egjefed.1191598>

¹  Hatay Mustafa Kemal University, Faculty of Education, English Language Teaching Department, Türkiye, omer.eren@mku.edu.tr



Genişletilmiş Türkçe Özet

Giriş

Dillerin ve insanların aktarımındaki gelişmeler sayesinde kültür ve dil arasındaki geleneksel bağ eskisi kadar katı değildir ve bu da uluslararası ortamlarda dili düzgün kullanmak için önemli bir ihtiyaç yaratmıştır. Bu yüzden, yabancı bir dil öğrenirken farklı milletlerin kültürel değerlerini kabul etmek ana hedef hâline gelmiştir. Özellikle, öğretmen adaylarının talep edilen kültürlerarası becerilerden yararlanabilmeleri onların sosyal, akademik ve profesyonel hayatlarını zenginleştirme potansiyeline sahiptir.

Tüm boyutlar üzerinde ortak bir anlaşma olmadığından dolayı kültürlerarası iletişimsel yeterliliği (ICC) açıklamak zor bir iştir. Buna karşın, araştırmacılar genel olarak kültürlerarası karşılaşmalarda uygun davranma, kendi ve başkalarıyla ilgili farkındalık sahibi olma, kültürel olarak farklı bağlamlarda düzgün iletişim sağlayan açık fikirli bir tutum gibi temel tanımlar üzerinde uzlaşmaktadır. Kültürlerarası iletişimsel yeterliliğini çeşitli bakış açılarından anlamak için uygulayıcıların yanı sıra araştırmacılara yardım eden çeşitli modeller olmasına rağmen, Byram'ın (1997) kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin önemi projesi, bu konudaki çalışmalar arasında en çok kullanılanlardan biri olarak öne çıkmaktadır. Byram'ın (1997) ortak yönelimli modeli beş ana bileşenden oluşmaktadır bilme, yorumlama ve ilişki kurma becerileri, keşfetme ve etkileşim becerileri ve kritik kültürel farkındalık.

Davranışlar meraklı olma, diğer kültürler için açık görüşlü olma ve kültürel farklılıklardan doğan yanlış anlaşılmalara engel olmak için hazır bulunma anlamlarına gelir. İnsanlar, başkalarıyla eşitlik temelinde ilişki kurmak için yeni fırsatlar aramaya hazırdır. Alışılmadık durumların farklı yorumlarını keşfetmeye ve çevredeki varsayımları sorgulamak için isteklidirler. *Bilme* kişinin kendi ülkesi de dâhil olmak üzere, uluslararası karşılaşmalardaki kültürel unsurları ve davranışları yeterince kavramayı içerir. Bunlar kültürler arasındaki hem tarihi hem de modern zaman ilişkisi hakkında bilgi sahibi olmayı ve problem ve gerilmeleri çözmek için ilgili kuruluşlarla iletişim kurmayı kapsar.

Bunun yanı sıra, *yorumlama ve ilişki kurma becerileri*, bir olayı başka bir kültürel bakış açısından betimleme becerisi gerektirir. Ayrıca kültürler arasındaki gerilim alanlarının yanı sıra etnomerkezci bakış açılarını tanımlamayı ve ilgili adımları atarak ilişkilere aracılık etmeyi de içermektedir. Benzer şekilde, *keşfetme ve etkileşim becerileri* kültürel davranışları anlama gücünü gerektirir ve gerçek hayat etkileşimleri esnasında tutumlar, bilgi ve beceriler arasında bir bağ oluşturur. İnsanlar, ülkeler ve toplumlar arasındaki geçmişteki ve şimdiki ilişkileri bilirler ve bununla birlikte uygun sözlü ve sözsüz iletişimi kurabilmek için gerekli çabayı ortaya koyarlar. Son öge olan *eleştirel kültürel farkındalık* ise kültürel ürünlere karşı eleştirel bir bakış açısına sahip olma yeteneğini ve kesin değerlendirme ölçütüne dayalı uygulamaları kapsar. İnsanlar, belgelerin arkasındaki hem açık hem de gizli değerleri ve anlamları tanımlayabilir ve onları bu kriterlere göre iki yönden değerlendirebilir. Aynı zamanda kültürel yanlış anlaşılmaların sebeplerini tartışabilir ve gerektiğinde, kültürlerarası değişimi başlatabilirler.

Birçok araştırma kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin önemini vurgulamış olsa da bu gibi araştırmalar genel olarak onların zengin kimliklerini ön plana alan çok kültürlü toplumlardan katılımcıları kapsamamaktadır. Özellikle, çalışmalar genel olarak Avrupa bağlamından elde edilen bulgulara odaklanmıştır ve nadiren toplumcu ve kültürel bağlamda katılımcıları dâhil etmiştir. İkinci olarak, kültürlerarası iletişimsel yeterlilik üzerine olan çalışmalar genel olarak tek dilli ya da iki dilli örneklem içermektedir ve birden çok dil bilenlerin deneyimleri ve tutumlarına dair bir açıklama yapmamaktadır. Daha çok katılımcıyla, nicel bir araştırma yaklaşımı kullanmak kültürlerarası yeterliliği belirlemede daha bilgilendirici ve bütüncül bir yaklaşım sağlayabilir.

Yöntem

Örneklem Türkiye'de Akdeniz bölgesinde bir üniversitede öğrenim gören 199 İngilizce öğretmen adayını kapsamaktadır. Nicel fazda kültürlerarası yeterliliği ölçmede yaygın olarak kullanılan Fantini ve Tirmizi (2006) tarafından hazırlanan Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin, Byram (1997) tarafından formüle edilen, Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik ortak alt kategorilerini içerdiğinden dolayı araçsal olan dört bileşeni vardır (bilgi, tutumlar, beceriler ve farkındalık.). Yordayıcı değişkenlerin bağımlı değişkenlerle ilişkisi ve açıklayıcı güçleri (eğitim yılı, cinsiyet, çok dillilik, başka bir şehirde yaşama ve yurtdışında öğrenim görme deneyimi) korelasyonlar ve regresyonlar kullanılarak araştırılmıştır. Pearson Korelasyonu, hem Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik alt boyutları arasındaki iç korelasyonlar hem de yordayıcı değişkenlerle iki değişkenli korelasyonlar için kullanılmıştır. Daha sonra, yordayıcı değişkenlerin kültürlerarası yeterlilikte etki büyüklüğünü anlamak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

Bulgular

Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik alt boyutları arasındaki Pearson korelasyonu boyutlar arasında anlamlı ve pozitif bir iç korelasyon göstermiştir. Bu, Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik ölçütünün kültürlerarası yeterliliğin

farklı yönlerini ölçmede yararlı olduğunu göstermektedir. Dördüncü sınıf öğrencileri daha yüksek bir kültürlerarası yeterlilik göstermişlerdir ve bilgi, beceriler ve farkındalık boyutları açısından dikkate değer bir farklılık bulunmuştur. İkinci sınıf öğrencilerinin davranışları, üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgisi, dördüncü sınıf öğrencilerine nazaran pozitif ve anlamlı bir farklılık göstermiştir. Cinsiyet farklılığı kültürlerarası yeterliliği anlamlı şekilde etkilememiştir. Türk iki dilliler ile Kürt çok dilliler arasında anlamlı bir fark bulunmazken, Arap çok dilli olmak Türk iki dillilere göre bilgi, tutum ve beceri boyutlarını anlamlı şekilde yordamıştır. Ülkedeki başka bir şehirde yaşama ve yurtdışında öğrenim görme deneyimi Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik boyutları arasında ortadan yükseğe anlamlı bir korelasyon göstermiştir.

Çoklu regresyon sonuçları yurtdışında öğrenim görme deneyimlerinin kültürlerarası yeterlilikte en çapıcı etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Modellerin tüm Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik boyutları üzerinde yurtdışında öğrenim görme deneyimi için güçlü bir keşfetme gücü sağladığını gözlemleyebiliriz. Birinci sınıf öğrencilerinin bilgisi ve ikinci sınıf öğrencilerinin davranışları pozitif ve anlamlı bir etkileşim göstermiştir. Ancak üçüncü sınıflar dördüncü sınıflarla kıyaslandığında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Cinsiyet, sınıflar arasındaki kültürlerarası yeterlilikteki anlamlı farkı açıklamamaktadır. Buna ek olarak, iki dilli ya da çok dilli farklılığı ya da başka bir şehirde yaşama Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik üzerindeki farklılığı açıklamamaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Birinci araştırma sorusu öğrenim yılı, cinsiyet, kişinin iki dilli ya da çok dilli olması, başka şehirde yaşama ve yurtdışında öğrenim görme gibi demografik değişkenlerin katkılarını araştırmıştır. Birinci ve dördüncü sınıf öğrencileri arasındaki anlamlı farklılık formal eğitimin kültürlerarası yeterliliğin gelişmesinde önemli bir rol oynadığını göstermektedir. Buna karşın bu ivme zaman içerisinde zayıflıyor gibi görünmektedir. Bu durum lisans eğitimi boyunca kültürlerarasılığa açık bir şekilde odaklanılmamasından kaynaklanıyor olabilir. Cinsiyet farklılığı anlamlı bir farklılık yansıtmamaktadır, bu da hem kadın hem de erkeklerin benzer ve eşit tutumları olduğunu göstermektedir. Çok dilliliğin kısmen üst düzey kültürlerarası yeterliliğe katkı sağladığı bulunmuştur. Arap çok dilliler bilgi, davranış ve beceri boyutlarında Türk iki dillilere göre kısmen daha iyi kültürlerarası yeterlilik sergilemişlerdir.

İkinci araştırma sorusuyla birçok çoklu regresyonla demografik değişkenlerin keşfetme gücü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır ve yurtdışında öğrenim görme deneyiminin tüm Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik boyutları içerisinde en dikkat çekici katkıyı sağladığı bulunmuştur. Farklı bir ülkede yaşamak öğrencilere diğer kültürlerle iletişim kurarken yeni bir bakış açısı ve referans çerçevelerinde önemli bir değişiklik sağlamıştır. Bulgularımız, uluslararası alanda kültürlerarası iletişimsel yeterlilik'te önemli gelişmeler olduğunu ortaya koyan diğer birkaç çalışmayı desteklemektedir (Sobkowiak, 2019; Taguchi et al., 2016).

Çalışmanın bulguları hem öğretmen adayları hem de öğretmenler için çıkarımlar sağlamaktadır. Sınıfta kültürlerarası yeterliğe yeterince vurgu yapılmadığına dair ciddi bulgular vardır (Godwin-Jones, 2013; Trede Bowles ve Bridges, 2013) ve bundan dolayı, kültürlerarası pedagojinin öğretim programının bir parçası olarak yerleştirilmesinin bir gereklilikten daha fazlası olduğu önerilmiştir. Kültürlerarası İletişimsel Yeterlilik dinamik ve çok bileşenli bir doğaya sahiptir ve bundan sınıf içerisinde yararlanmak ikinci dilin öğrenilmesi ve öğretilmesinde çok dilliliğin rolü hakkındaki iddiaları anlamada mutabakata varmayı sağlayacak ve bu da ayrıca kültürel farklılıklardan kaynaklanan klişeleri en aza indirmeye yardım edebilecektir.

Introduction

The traditional bound between language and culture has become less solid thanks to the advancements in transfer of languages and people, which has created a significant need to use language properly in international encounters. Therefore, acknowledging cultural values of different nations has become a primary aim while learning a foreign language (Byram, 2012). In particular, teacher candidates could benefit from demanded intercultural skills which have the potential to enrich their identity in social, academic and professional lives (Norton, 2013; Wolff & Borzikowsky, 2018), to have heightened discourse competence (Ryshina-Pankova, 2018), to probe into the reason for cultural misunderstanding (Sobkowiak, 2019), to develop a positive attitude (Üzüm, Akayoglu, & Yazan, 2020), to provide a new perspective on identity orientations (Eren, 2022), and to increase awareness for equal citizenship (Trede Bowles, & Bridges, 2013).

Theoretical models of Intercultural Communicative Competence

Explaining intercultural communicative competence (ICC) is a strenuous task as there is mutual agreement on all dimensions. However, researchers usually agree upon some basic definitions such as behaving appropriately in intercultural encounters, having an awareness of the self and others, an open-minded attitude leading to proper communication in culturally different contexts (Allport, 1954; Byram, 1997; Deardorff, 2006). Although there are various models that help researchers as well as practitioners to understand ICC from various perspectives, Byram's (1997) projection of ICC stands out as one of the most frequently used models among ICC studies. Byram's (1997) co-orientational model comprises five main components of attitudes, knowledge, skills of interpreting and relating, skills of discovery and interaction, and crucial cultural awareness (See Figure 1).

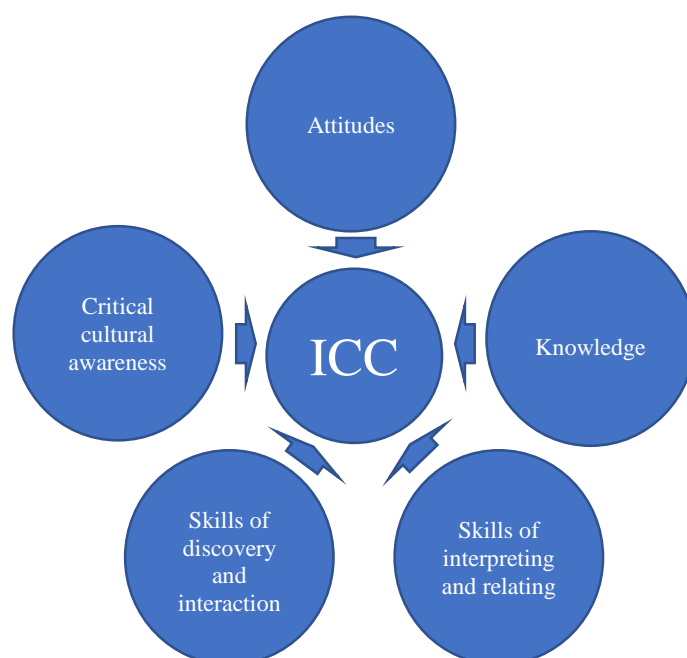


Figure 1. Byram's (1997, 2012) Co-orientational model of ICC

Attitudes means being curious and having an open mind for other cultures, and readiness to stop misunderstandings arising from cultural differences. People are ready to search for new opportunities to engage with others based on equality. They are willing to discover different interpretations of unfamiliar events and to question presuppositions in the environment. *Knowledge* involves having sufficient comprehension of cultural elements and behaviours in international encounters including one's own country. These include knowledge of both historical and modern-day relationships between cultures and having contact with relevant institutions to solve problems and tensions. *Skills of interpreting and relating*, on the other hand, requires an ability to portray an event from another cultural perspective. It also includes identifying ethnocentric perspectives as well as areas of tensions between cultures, and mediate relationships by taking relevant steps. Likewise, *skills of discovery and interaction* entails the power to comprehend cultural behaviours and create a link among attitudes, knowledge, and skills during real-life interactions. People know past and present relationships between countries and societies and puts necessary effort to have appropriate verbal and non-verbal interaction. The last component, *critical cultural awareness*, encompasses an ability to have critical perspective towards cultural products and practices based on an explicit evaluation criterion. People can identify both apparent and hidden values and meanings behind documents and

evaluate them from both sides according to these criteria. They can also negotiate the reasons for cultural misunderstandings and when necessary, they can initiate intercultural exchanges (Byram, 1997, 2012).

Whereas Byram (1997, 2012) depicted intercultural communicative competence through his co-orientational model, Bennett (1993) envisions ICC in terms of developmental stages ranging from an ethnocentric worldview towards a more inclusive ethnorelative one. In this developmental model of intercultural sensitivity, Bennett (1993) proposes six stages in a person's quest through intercultural development. The first three stages are ethnocentric in nature and include denying cultural difference, having a defensive attitude against cultural difference, and minimising cultural difference. People at these stages consider their cultural values as supreme reality and experience dominant culture as an attack on their values. Such people are usually not keen on understanding other cultures and categorising the world in a polarisation of us vs. them. The next three stages are ethnorelative, and comprise accepting differences, adapting to host culture, and integrating cultural difference. People at these stages experience the world within the context of other cultures. Unlike the ethnocentric view of accepting one's own culture as the only reality, people in ethnorelative stages value each culture equally and consider them as different colours of the same reality. Individuals have an expanded worldview to embrace cultural differences and have an empathy, the ability to evaluate events from other cultural perspective.

Teacher candidates in Turkey have a four-year training comprising essential courses on language teacher education. These include theoretical and pedagogical courses as well as practicum in schools. However, there is not an explicit module focusing on intercultural aspects and their necessity in language teacher education. Current studies on the potential of ICC development have reported significant gains in teacher education. Eren (2021) analysed EFL teacher candidates' ICC development through collaborative intercultural exchange with colleagues from European universities, and findings revealed considerable improvements within eight-week treatment. Taguchi Xiao, and Li (2016) inquired the potential contribution of study abroad on students' ICC, and results showed that social contact through study abroad experience gained students higher intercultural and pragmatic competence.

The Rationale for the Study

Although many studies have emphasised the significance of intercultural communicative competence, such studies usually do not include participants from multicultural societies which could foreground their rich identity (Kim, 2007; Noels, Yashima, & Zhang, 2012). In particular, studies generally focus on findings from European context, and they seldom include participants from collectivist cultural contexts (Ting-Toomey, 2005). Secondly, studies on intercultural communicative competence usually include monolingual or bilingual sampling, and do not provide an account for the experiences and attitudes of multilingual speakers (Viáfara González, 2019). Thirdly, measuring ICC is a challenging task (Deardorff, 2006) and studies are mostly based on qualitative methods (Corbin & Strauss, 2014; Üzüm et al., 2020) with limited participants (Gudykunst, 2005; Lenkaitis, Calo, & Venegas Escobar 2019). Taking a quantitative research approach, with more participants, could provide a more informative and holistic approach to determining intercultural competence. Taking these points into account, this study intends to enrich current understanding of ICC by focusing on following research questions:

- 1) Is there a relationship between ICC and the predictor variables such as study year, gender, bi/multilingualism, living in another city, and studying abroad?
- 2) To what extent can identified predictor variables help explain the variance in ICC?

Method

Research Design

This study is based on a correlational research design to describe ICC systematically by identifying, observing, and verifying the variables rather than controlling. Such design was instrumental for us because we wanted to explore whether our variables would predict the variance in ICC (Mertler & Reinhart, 2016).

Participants

The sampling included 199 EFL teacher candidates studying at a university in the Mediterranean region, Turkey. There were 141 females and 58 males, aged between 20 and 25 years (93.5%). The majority of students (146) were bilingual in Turkish and English, and 53 students were multilingual in Turkish, English and either Arabic ($N = 32$) or Kurdish ($N = 21$). In terms of intercultural experiences, 116 students (58.3%) lived in another city and 49 (24.6%) studied abroad as part of exchange programs.

Data Collection Instruments

We employed the ICC scale prepared by Fantini and Tirmizi (2006), widely used for measuring intercultural competence. The scale has four components (knowledge, attitudes, skills, and awareness), which is instrumental as it encapsulates common ICC sub-categories formulated by Byram (1997). Cronbach's alpha showed strong reliability across dimensions, ranging from .80 to .84 (Mertler & Reinhart, 2016).

Data Collection Process

The researchers created an online spreadsheet and transferred all scale items. All participants were informed about the purpose of the study and necessary ethical codes were followed. The participation was on voluntary basis and students' anonymity was assured during each phase of the data collection. The scale was administered to undergraduate students in four rounds and data collection was completed in Spring 2022.

Data Analysis

We explored the relationship and explanatory powers of predictor variables (study year, gender, multilingualism, living in another city and study abroad experience) with criterion variables using correlations and regressions. The Pearson Correlation was utilised both for the inter-correlations between ICC sub-dimensions and bivariate correlations with predictor variables. After that, we conducted multiple regression analysis to understand the effect size of each predictor variable on intercultural competence. Before conducting the analyses, we confirmed that the parametric test assumptions were satisfied. We removed outliers to assess univariate normality using the Shapiro-Wilk's test ($p = .334$). We found standard residuals between -3 and 3 (-2.281/2.412), and Levene's test indicated that homoscedasticity was not violated ($p = .443$). For the suitability of regression analyses, Durbin Watson value was found equivalent to 1.786, and we measured Cook's distance lower than 1 (.000/.037). Multicollinearity was checked with VIF and there was no violation as all values were less than 10 (from 1.065 to 1.536) (Mertler & Reinhart, 2016).

Ethical Issues

Researchers declare that the study was carried out in comply with ethical principles. Informed consent was received from all participants of the study.

Results

We start by exploring the inter-correlations between sub-dimensions in intercultural competence as a criterion variable (Table 1). Pearson correlations between ICC sub-dimensions range between $r = .66$ and $.74$, indicating a significant and positive inter-correlation between the dimensions. This shows that the ICC scale is useful in measuring different aspects of intercultural competence.

Table 1

Correlations Across ICC Components

ICC Components	Knowledge		Attitude		Skills		Awareness	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Knowledge		1						
Attitude	.66	.00**		1				
Skills	.67	.00**	.69	.00**		1		
Awareness	.72	.00**	.74	.00**	.74	.00**		1

** p value < .01

Following table presents significant bivariate correlations between predictor and different dimensions of criterion variables. We recoded nominal variables as dummy variables (gender= male 0, female 1; city difference and study abroad = yes 0, no 1). It is important to note that in three-level correlations, fourth school year and Turkish L1 speakers are reference variables and all correlations are also equal to bivariate regressions β (Table 2).

Table 2

Bivariate Correlation Results between Predictor Variables and ICC Sub-dimensions

Variable	Knowledge		Attitude		Skills		Awareness	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
First Year	-.24	.00**	-.09	.09	-.15	.01*	-.15	.01*
Second Year	-.02	.36	-.14	.02*	.01	.39	.01	.43
Third Year	.13	.03*	.03	.30	.07	.13	.03	.31
Gender	.04	.28	-.00	.45	.03	.33	.04	.26
Arabic	.14	.01*	.12	.03*	.15	.01*	.10	.06
Kurdish	-.03	.32	-.01	.44	-.09	.09	-.03	.29
City Difference	.16	.00**	.12	.03*	.15	.01*	.10	.08*
Study Abroad	.39	.00**	.29	.00**	.28	.00**	.36	.00**

* p value < .05; ** p value < .01

Fourth-year students displayed higher intercultural competence and there was a considerable difference between first-year students across knowledge, skills, and awareness dimensions. Second year students' attitude, and third year students' knowledge showed a positive and significant difference compared to fourth-year students. Gender difference did not significantly influence intercultural competence. While there is no significance between Turkish bilinguals and Kurdish multilinguals, being an Arabic multilingual significantly predicted knowledge, attitude, and skills dimensions compared to Turkish bilinguals. Living in another city within the country and study abroad experience indicated moderate to strong significant correlations across ICC dimensions.

Next, we conducted multiple regressions to explain the possible effect of predictor variables on dimensions of intercultural competence set as criterion variables (Table 3).

Table 3

Multiple Regression Results between Predictor Variables and ICC Components

Variable	Knowledge		Attitude		Skills		Awareness	
	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>	β	<i>p</i>
First Year	-.18	.02*	-.12	.12	-.06	.45	-.10	.22
Second Year	-.06	.41	-.20	.01*	.01	.82	-.01	.83
Third Year	-.02	.72	-.13	.09	-.01	.82	-.08	.29
Gender	.04	.53	.00	.97	.02	.77	.03	.57
Arabic	.09	.14	.11	.10	.11	.09	.06	.34
Kurdish	.03	.61	.03	.66	-.06	.38	-.01	.89
City Difference	.10	.12	.08	.24	.11	.10	.03	.57
Study Abroad	.32	.00**	.25	.00**	.23	.00**	.34	.00**
R ² adjusted	17%		10%		8%		11%	

* *p* value < .05; ** *p* value < .01

Multiple regression models present a moderate exploratory model for knowledge by explaining 17% of the variance. However, the other models yield relatively lower exploratory power by explaining 11% of the variance in awareness, 10% in attitude and 8% in skills. Results indicate that study abroad experiences provided the most striking effect on intercultural competence. We can observe that the models provide strong exploratory power for the study abroad experience across all ICC dimensions. First-year students' knowledge and second-year students' attitude explained a positive and significant interaction, but the third year does not provide a significant difference compared to the reference fourth year. Gender does not explain the significant difference in intercultural competence among student year groups. Additionally, the bilingual and multilingual difference or living within a different city does not explain the variance on ICC.

Discussion and Conclusion

The first research question explored the contribution of demographic variables, such as year of study, gender, bilingual vs. multilingual speakers, living in another city, and study abroad. The significant difference between first year and fourth year students suggests that formal schooling plays an important role in developing intercultural competence. However, this momentum seems to weaken over time, which might result from a lack of explicit focus on interculturality during undergraduate study (Taguchi et al. 2016; Sobkowiak, 2019). Gender difference does not reflect a significant difference, indicating that both females and males have a similar and equal attitude, and in line with Hekman (1997) and Solhaug and Kristensen (2020), we can argue that students have a socially inclusive practice in intercultural relationships.

We found that multilingualism partially contributes to higher intercultural competence. Dewaele and Botes (2020) found that multilingualism has potential to give a shape to a person's character to some extent and there seems to be a positive connection between multilingualism and having an open-minded attitude. Arabic multilinguals performed moderately better intercultural competence in knowledge, attitude, and skills dimensions compared to Turkish bilinguals. In line with Dewaele and Botes (2020), contact with neighbouring Arabic countries might have provided them with flexibility, empathy, and open-mindedness. However, Turkish bilinguals and Kurdish multilinguals did not differ in terms of their perceptions on interculturality. Students who have lived in another city and those who have studied abroad performed better intercultural competence. Compared to bilinguals, multilingualism alone may not necessarily yield an increase in intercultural competence, but in agreement with Kim, (2007), Toomey, Dorjee, and Ting-Toomey, (2013), and Tsang, (2020), pluralism in cultural identity enables intercultural adjustment in cross-cultural encounters and promotes higher cultural awareness.

With the second research question, we tried to reveal the exploratory power of the demographic variables through several multiple regressions, and we found that study abroad experience afforded the most striking contribution

across all ICC dimensions. Living in a different country provided students with a new perspective and a significant shift in reference frame when interacting with other cultures. Our findings support several other studies which revealed significant development in ICC in international encounters. Taguchi et al. (2016) found that upon successful integration to the host community, study abroad experience provided higher intercultural competence and fostered pragmatic development. Likewise, Wolff and Borzikowsky (2018) found that even three months long educational study abroad experience increased German students' intercultural competence. Sobkowiak (2019) also reported significant increase in students' critical reflection towards their cultural identity. Exposure to a foreign culture enables students to dismantle their established values and, when necessary, to (re)construct their identity from an ethnorelative perspective (Bennett, 1993). The significant difference in the fourth-year students corresponds to higher intercultural competence in respect, tolerance, and withholding judgments (attitude), together with culture-specific knowledge and cultural self-awareness (knowledge) (Deardorff, 2006).

Our study aimed to provide a quantitative view of intercultural communicative competence by including factors that have not previously been highly studied, including study year, gender, bilinguals vs. multilinguals, study abroad, and living in another city. Findings revealed that, in comparison to bilinguals, multilingual students showed relatively higher intercultural competence. Studying abroad and living in another city granted significant development in ICC, which was also revealed in senior students' performances. However, gender difference did not yield a significant difference in ICC, which was unexpected compared to qualitative studies indicating latent and oppressed stereotypes towards women (Eren, 2022; Stockard, 2006).

When we think about the findings of this study, we could provide several implications for both prospective and in-service teachers. There are severe claims regarding the lack of enough emphasis on intercultural competence in the classroom (Godwin-Jones, 2013; Trede et al., 2013). We propose that it is more than a necessity to embed intercultural pedagogy as a part of the school curriculum. ICC has a dynamic and multi-component nature and benefiting in the classroom will create mutual understanding towards claims about the role of multilingualism in second language learning and teaching, which could also help in minimising stereotypes resulting from cultural differences (Douglas Fir Group, 2016). Additionally, course books usually touch upon cultural elements from a superficial perspective and (Dooley, 2011; Godwin-Jones, 2019) practitioners could use from toolkits available for the classroom use prepared by intercultural researchers (Berardo & Deardorff, 2012). Furthermore, intercultural learning does not operate in isolation and we should also emphasise its importance beyond the classroom walls, which could be more realistic by fostering experiential learning via exchanges (Cushner & Chang, 2015; Lee & Song, 2019).

Whereas our research mainly investigated interculturality among multilingual participants, further research focusing on these elements among monolingual participants could yield a better understanding of ICC across various language groups. In this study, we based our arguments on a quantitative aspect of intercultural communicative competence, and prospective studies with an explicit focus on qualitative methodology could provide a better complementary understanding of ICC from a holistic view.

Declaration of Competing Interest

The authors declare that there is no competing financial or non-financial interest that may affect the study.

Funding

Authors did not receive any funding for the current research.

Ethics Committee Permission Information: *This research is carried out with the permission obtained with the 08 numbered decision of the Hatay Mustafa Kemal University Social and Human Sciences Ethics Committee in 10/06/2021.*

References /Kaynakça

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Berardo, K., & Deardorff, D. K. (2012). *Building cultural competence: Innovative activities and models*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Byram, M. (1997). "Cultural awareness" as vocabulary learning. *Language Learning Journal*, 16(1), 51-57. doi: 10.1080/09571739785200291
- Byram, M. (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness - relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness*, 21(1-2), 5-13. doi: 10.1080/09658416.2011.639887
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Cushner, K., & Chang, S. C. (2015). Developing intercultural competence through overseas student teaching: Checking our assumptions. *Intercultural Education*, 26(3), 165-178. doi: 10.1080/14675986.2015.1040326
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002
- Dewaele, J. M., & Botes, E. (2020). Does multilingualism shape personality?: An exploratory investigation. *International Journal of Bilingualism*, 24(4), 811-823. doi: 10.1177/1367006919888581
- Dooly, M. A. (2011). Crossing the intercultural borders into 3rd space culture(s): Implications for teacher education in the twenty-first century. *Language And Intercultural Communication*, 11(4), 319-337. doi: 10.1080/14708477.2011.599390
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *Modern Language Journal*, 100 (Supplement 2016), 19-47.
- Eren, Ö. (2021). Raising critical cultural awareness through telecollaboration: Insights for pre-service teacher education. *Computer Assisted Language Learning*, 1-24. doi: 10.1080/09588221.2021.1916538
- Eren, Ö. (2022). Negotiating pre-service EFL teachers' identity orientations through telecollaboration. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-16. doi: 10.1080/17501229.2022.2085280
- Fantini, A., & Tirmizi, A. (2006). Exploring and assessing intercultural competence. *federation EIL, Brattleboro, VT*. Retrieved from 1-62. http://Digitalcollections.Sit.Edu/Worldlearning_Publications/1%5Cnhttp://Digitalcollections.Sit.Edu/Worldlearning_Publications
- Godwin-Jones, R. (2013). Integrating intercultural competence into language learning through technology. *Language Learning and Technology*, 17(2), 1-11.
- Godwin-Jones, R. (2019). Telecollaboration as an Approach to Developing Intercultural Communication Competence. *Language Learning and Technology*, 23(3), 8-28.
- Gudykunst, W. (Ed.). (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hekman, S. (1997). Truth and method: Feminist standpoint theory revisited. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 22(2), 341-365.
- Kim, Y. Y. (2007). Ideology, identity, and intercultural communication: An analysis of differing academic conceptions of cultural identity. *Journal of Intercultural Communication Research*, 36(3), 237-253. doi: 10.1080/17475750701737181
- Lee, J., & Song, J. (2019). Developing intercultural competence through study abroad, telecollaboration, and on-campus language study. *Language Learning and Technology*, 23(3), 178-198.
- Lenkaitis, C. A., Calo, S., & Venegas Escobar, S. (2019). Exploring the intersection of language and culture via telecollaboration: Utilizing videoconferencing for intercultural competence development. *International Multilingual Research Journal*, 13(2), 102-115. doi: 10.1080/19313152.2019.1570772
- Mertler, C. A., & Reinhart, R. V. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation*. New York: Routledge.

- Noels, K., Yashima, T., & Zhang, R. (2012). Language, identity and intercultural communication. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 52-66.). London: Routledge.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: extending the conversation* (2nd ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Ryshina-Pankova, M. (2018). Discourse moves and intercultural communicative competence in telecollaborative chats. *Language Learning and Technology*, 22(1), 218-239.
- Sobkowiak, P. (2019). The impact of studying abroad on students' intercultural competence: An interview study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(4), 681-710. doi: 10.14746/Ssllt.2019.9.4.6
- Solhaug, T., & Kristensen, N. N. (2020). Gender and intercultural competence: Analysis of intercultural competence among upper secondary school students in Denmark and Norway. *Educational Psychology*, 40(1), 120-140. doi: 10.1080/01443410.2019.1646410
- Stockard, J. (2006). Gender socialization. In J. S Chafetz (Ed.), *Handbook of the sociology of gender* (pp. 215-227). Boston, MA: Springer.
- Taguchi, N., Xiao, F., & Li, S. (2016). Effects of intercultural competence and social contact on speech act production in a Chinese study abroad context. *Modern Language Journal*, 100(4), 775-796. doi: 10.1111/Modl.12349
- Ting-Toomey, S. (2005). Identity negotiation theory: Crossing cultural boundaries. W. B. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 211-233). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Toomey, A., Dorjee, T., & Ting-Toomey, S. (2013). Bicultural identity negotiation, conflicts, and intergroup communication strategies. *Journal of Intercultural Communication Research*, 42(2), 112-134. doi: 10.1080/17475759.2013.785973
- Trede, F., Bowles, W., & Bridges, D. (2013). Developing intercultural competence and global citizenship through international experiences: Academics' perceptions. *Intercultural Education*, 24(5), 442-455. doi: 10.1080/14675986.2013.825578
- Tsang, A. (2020). Examining the relationship between language and cross-cultural encounters: Avenues for promoting intercultural interaction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 0(0), 1-13. doi: 10.1080/01434632.2020.1725526
- Üzümlü, B., Akayoglu, S., & Yazan, B. (2020). Using telecollaboration to promote intercultural competence in teacher training classrooms in Turkey and the USA. *Recall*, 32(2), 162-177. doi: 10.1017/S0958344019000235
- Viáfara González, J. J. (2019). Prospective English teachers re-examining language ideologies in telecollaboration. *Computer Assisted Language Learning*, 0(0), 1-23. doi: 10.1080/09588221.2019.1590419
- Wolff, F., & Borzikowsky, C. (2018). Intercultural competence by international experiences?: An investigation of the impact of educational stays abroad on intercultural competence and its facets. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(3), 488-514. doi: 10.1177/0022022118754721

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Pedagojik Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması*

Gulenay Kabil¹ ve Ali Yiğit Kutluca^{**2}

Öz

Bu çalışmanın amacı, çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerini (PAB) karşılaştırılmasıdır. Durum çalışması desenindeki bu çalışmaya farklı kıdem ve deneyimlerden toplamda altı okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Katılımcıların düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerini derinlemesine incelemek ve karşılaştırmak için katılımcılara Kişisel Bilgi Formu, Öğretim Etkinlik Planı ve PAB Görüşme Formu uygulanmıştır. Buradan elde edilen veriler üzerinde ilk olarak tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Ulaşılan tema ve kavramlar aracılığıyla çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan ve almayan katılımcıların PAB'leri karşılaştırılmıştır. Ardından derinlemesine doğrudan PAB analizi ve numaralandırma yaklaşımı yardımıyla oluşturulan PAB haritaları kıyaslanmıştır. Eğitici eğitimine sahip olan öğretmenlerin sorgulama temelli yöntemlere başvurma eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır. Diğer yandan eğitici eğitimi almayan öğretmenlerin ise öğretmen merkezli yöntemlere başvurdukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca, çocuklarla felsefe eğitici eğitimi alan öğretmenlerin PAB haritalarının daha dengeli bir bileşen etkileşimi oluşturdukları bulunmuştur. Sonuç olarak öğretmenler öğretim oryantasyonu ve öğrenci anlayışları bilgilerini kuvvetli olarak etkileştirmişlerdir.

Anahtar Sözcükler

Okul öncesi eğitim
Çocuklarla felsefe
Düşünme becerileri eğitimi
Pedagojik alan bilgisi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
19 Mart 2022
Kabul Tarihi
14 Aralık 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Comparison of Preschool Teachers' Pedagogical Content Knowledge for Thinking Skills Education*

Abstract

The purpose of this study is to compare the pedagogical content knowledge (PCK) of preschool teachers who received philosophy educator training with children and who did not. A total of six preschool teachers from different seniorities and experiences participated in this case study. Personal Information Form, Teaching Activity Plan and PCK Interview Guide were used as data collection instruments in order to examine and compare the pedagogical content knowledge of participants about thinking skills education in depth. First, inductive content analysis was performed on the data obtained. Through the themes and concepts reached, PCKs of the participants who received and did not receive philosophy educator training with children were compared. Subsequently, PCK maps created with the help of in-depth direct PCK analysis and enumerative approach were compared. It has been revealed that teachers who have trainer education tend to use inquiry-based methods. On the other hand, it has been revealed that teachers who do not receive trainer training resort to teacher-centered methods. In addition, it has been found that PCK maps of teachers who receive philosophy educator training with children create a more balanced component interaction. Finally, teachers strongly influenced their knowledge of instructional orientation and student understanding.

Keywords

Preschool education
Philosophy with children
Thinking skills education
Pedagogical content knowledge

Article Info

Received
March 19, 2022
Accepted
December 14, 2022
Article Type
Research Paper

Atf: Kabil, G. ve Kutluca, A. Y. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik Alan bilgilerinin karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 39-58. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1090180>

* Bu çalışma ilk yazarın "Çocuklarla Felsefe Eğitici Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin Düşünme Becerileri Eğitimine Yönelik Pedagojik Alan Bilgilerinin Karşılaştırılması" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from the first author's master's thesis entitled "Comparison of Pedagogical Field Information on Thinking Skills of Pre-school Teachers with and Without Philosophy Education with Children".]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹ İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temel Eğitim, Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye, gulenay.kbl@gmail.com

² İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim, Okul Öncesi Öğretmenliği, Türkiye, alikutluca@aydin.edu.tr



Bu eser Creative Commons Atınlı-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction

Children need to have cognitive habits that allow them to question the world they live in and make healthy evaluations. In this way, they will be able to evaluate various subjects on their own. The way to do this is through thinking skills training starting from early childhood (Direk, 2008). In recent years, Philosophy for Children (P4C) education has come to the fore in order to achieve the aforementioned aims (Boyacı, Karadağ, & Gülenç, 2018). At this point, preschool teachers have great duties to encourage preschool children to think and to enable them to have thinking skills. For this reason, first of all, preschool teachers should be involved in thinking skills training. In this way, they will be both good thinkers and pedagogically competent in realizing thinking skills training. In addition, the existing literature agrees that theoretical and practical experiences in the context of any subject positively affect teachers' PCK (Carlson et al., 2019; Kind, 2009; Kutluca, 2021a). Therefore, since theoretical and practical experiences tend to affect PCK, this research focused on exploring the differences between PCKs for thinking skills training of children and preschool teachers with and without philosophy education. From this point of view, national and international literature has been examined and it has been observed that studies focusing on PCK of preschool teachers and pre-service teachers tend to increase in recent years, but these studies mostly focus on science and mathematics (Korkmaz ve Şahin, 2020; Kutluca, 2021b; Lee, 2017). On the other hand, studies focusing on the pedagogical aspects of preschool teachers and candidates regarding philosophy activities with children are also very limited (e.g., Koyuncu, 2020; Säre, Luik, & Tulviste, 2016). It has been observed that research on P4C has been carried out with the participation of children. These studies focused on the effect of P4C education on different skills of children (Jahani, Nodehi, & Akbari, 2016; Gasparatou & Kampeza, 2012). Therefore, considering the importance of P4C activities for the development of children's thinking skills, the role of preschool teachers in this process and the gap in the existing literature, the rationale of this research emerges. Therefore, the purpose of this study is to compare the preschool teachers' pedagogical content knowledge for thinking skills education.

Method

A case study was used as a research approach in this study which aims to explain more than one situation in depth by using the situation design (Gerring, 2007). In determining the study group of the research, whether or not the preschool teachers received P4C training was used as a criterion and the study group was formed considering the different experiences and seniority of the preschool teachers in the study group. For this reason, in order to compare PCK levels for thinking skills education, a total of six female pre-school teachers, three pre-school teachers who received and did not receive philosophy educator training with children, were studied. A Personal Information Form, a Teaching Activity Plan and a PCK Interview Guide were used to collect data from the participants in order to examine and compare the pedagogical content knowledge of participants about thinking skills education in depth.

The analysis conducted in five steps in total. First of all, the answers given by the participants in the Teaching Activity Plan and PCK Interview were analyzed with the inductive content analysis method. In order to reveal the conceptual similarities of the themes obtained as a result of the analysis and to see the concept patterns, a coding key was created by using the continuous comparison method (Kolb, 2012). In the other steps of the data analysis, PCK maps were created to reveal the interactions between the PCK components for thinking skills training of the participants. In this process, respectively; direct in-depth PCK analysis, enumerative approach and PCK mapping analysis were performed.

Findings

The results of the analysis showed that teachers who received P4C training referred to general education pedagogies and knowledge construction within the scope of thinking skills training. These participants also mentioned concepts such as attention, association and deep thinking. On the other hand, it was determined that the teachers who did not receive P4C training talked about supporting the child's feelings and thoughts, raising awareness about differences, and affective development. When the findings are examined, it is seen that the teachers who receive P4C training, unlike the teachers who do not receive P4C training, talk about the child's effectiveness and the child-centered strategies they use in this direction. At the same time, teachers who take P4C education tend to use inquiry teaching methods, while teachers who do not receive P4C education tend to use question-answer method. When considered in terms of field-specific instructional strategies, it was determined that both groups tended towards child-centered pedagogical strategies. However, both groups have different instructional repertoires specific to thinking skills training. At the same time, all teachers who received P4C training stated that there are no guidelines for thinking skills training in the curriculum and that studies should be done in this area. Teachers who did not receive P4C training, on the other hand, stated that they did not have knowledge about the instructions in the curriculum, unlike those who received P4C training. Considering the interaction between PCK components for thinking skills education of preschool teachers with and without

philosophy educators, it was determined that teachers who received P4C education had a strong PCK interaction and completed the pentagon model.

Discussion and Conclusion

As a result of the conceptualizations created by the teachers, preschool teachers who received P4C education positively referred to teacher competence in the context of general education pedagogy, while teachers who did not receive P4C education negatively referred to teacher competence. It can be said that the main reason for the differentiation of thoughts of preschool teachers in the context of competence in thinking skills education is the P4C education they receive. It has been determined that preschool teachers, who are grouped according to whether they have received P4C education or not, refer to the knowledge of children's understandings and the reflection of knowledge in terms of purpose and target information in thinking skills training specific to PCK components. While talking about the aims of education, they often referred to being child-centered and reflecting knowledge to different environments by structuring it. This situation shows that there is a common understanding in structuring knowledge and basic expectations in educational practices. The instructional strategies that participants with and without P4C training focus on are different. Preschool teachers with P4C training tend to focus on inquiry-based strategies. It can be thought that this is an aspect that P4C trainer education brings to pre-school teachers (Çayır & Akkoyunlu, 2016; Newell-Jones, 2012). As a result of the analyses conducted using different methodological approaches, it was seen that there was a relationship between the teachers' P4C training and their proficiency in thinking skills training and PCK levels.

Giriş

Günümüz toplumlarında eğitim öğretim süreçleri açısından üzerinde düşünülen en önemli bağlamlardan biri erken çocukluk eğitimidir. Bu dönemin, çocukların yaşama hazır olmasını sağlayan ve özellikle düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerinin gelişimine olanak tanıyan kritik bir dönem olduğu düşünülebilir. Lipman (2003) düşünme becerilerinin bireyin en önemli zihinsel gücü olduğunu belirtir. Bu nedenle sağlıklı ve etkili bir yaşam biçimi oluşturmak için etkili bir düşünme yapısı oluşturmak çok önemlidir (Sternberg ve Grigorenko, 2000). Erken çocukluk dönemindeki çocuklara yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilecek bir bilişsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli konuları kendi başlarına değerlendirecek biçimde hayata hazırlamak gerekmektedir. Bunun yolu ise düşünme eğitiminden geçmektedir (Direk, 2008). Günümüz ülkeleri düşünen ve düşünceleri doğrultusunda üreten bireyler yetiştirmek konusunda önemli adımlar atmakta, yoğun çalışmalar yapmakta ve eğitim programları tasarlamaktadır (Droit, 2014). Bu eğitim programlarının başında *Çocuklar İçin Felsefe (Philosophy for Children)* gelmektedir. *Çocuklar İçin Felsefe* Lipman (2003) tarafından kullanılan bir terim olan P4C olarak kısaltılmaktadır ve çocukların nasıl düşünmesi gerektiği, düşünme becerilerini nasıl geliştirebilecekleri konularını ele alan yaklaşımlardan biridir. Lipman'a (2003) göre P4C'nin en genel ve önemli amacı, çocukların nasıl düşüneceklerini öğrenmelerine destek olmaktır. Bu yaklaşımı erken çocukluk döneminden itibaren küçük çocuklara sunmakla bağımsız düşünmenin de önündeki engeller aşılmış olacaktır (Boyacı, Karadağ ve Gülenç, 2018). Bunu sağlamak için hem nitelikli bir düşünme becerileri eğitimi hem de pedagojik açıdan yeterli okul öncesi öğretmenlerine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Tüm eğitim uygulamalarında olduğu gibi düşünme becerilerinin sınıf ortamlarında öğretilmesinde de okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Fakat düşünme becerilerine yönelik pedagojik alan bilgisinin (PAB) sınırlı veya yetersiz olması, çocukların düşünme becerilerinin gelişimini de sınırlandırmaktadır (Aslan, Şenel-Zor ve Tamkavas-Cicim, 2015). Bu durum okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri kapsamında zengin öğrenme ortamları oluşturamamalarına da neden olmaktadır. Bu nedenle etkili bir düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmenlerine kazandırılması okul öncesi eğitimi büyük oranda destekleyecektir. Dolayısıyla bu çalışmada; P4C eğitici eğitimi kapsamında düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik alan bilgilerinin karşılaştırılmasına odaklanılmıştır.

Çocuklar İçin Felsefe Yaklaşımı (Philosophy for Children-P4C)

P4C yaklaşımı, çocuklara deneyimlerini sunmak için ihtiyaçları olan doğru-yanlış, gerçek-sahte, iyi-kötü kavramlarını keşfettirmeyi sağlamaktadır. Çocuklar bu yaklaşımla düşüncelerini yansıtarak, akıl yürütme ve karar verme becerilerini geliştirir. Tartışmalara aktif katılan çocukları eleştirel ve yaratıcı düşünmeye yönlendirir (Gregory ve Brubaker, 2008). Lipman (2003) P4C'yi, öğrencilerin akıl yürütme ve yargılama için gerekli becerileri öğrenmelerini amaçlayan ve eğitime uygulanan felsefe olarak tanımlamaktadır. Ezbere değil düşünmeye dayalı bir yaklaşımla oluşturulan P4C, çocuklara felsefi bir metin aracılığıyla sunulan duruma yönelik sorular sormayı ve düşünmeyi öğreterek sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerini geliştirmeyi hedeflemektedir (Estarellas, 2007).

Lipman (1995) çocuklarla felsefe yaparken sıklıkla hikâye kitaplarını kullanmıştır, fakat hikâye kitaplarının yanında farklı uyaranlar da kullanılabilir. Bu yaklaşımda kullanılan, paylaşılan hikâyeler ve diğer uyaranlar çocukların kendi felsefi sorularına cevap bulmasına, sınıf ortamında diyaloglar oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Siddiqui, Gorard ve See, 2015). P4C yaklaşımında tartışma ortamları oluşturulurken çocukların birbirlerini görüp yüz yüze etkileşime geçmeleri oldukça önemlidir. Bu nedenle uygulama esnasında genellikle çember şeklinde veya at nalı biçiminde oturma tercih edilmektedir (McCall, 2017). Çocuklar çember düzeninde oturduktan sonra tartışma kuralları çocuklara hatırlatılır ve çocuklardan bu kuralları uygulama esnasında hatırlamaları beklenmektedir. Ardından hazırlanan kitaplardan uygun olan bir bölüm okunarak çocuklara metin üzerinde sorular sorulur. Bu doğrultuda çocuklar için felsefede süreç; belirsizlik ve çelişkilerin bulunduğu bir metnin okunması, katılımcıların birbirleriyle tartışmak istediği ve belirsiz ve çelişkili konuya alakalı sorularının toplanması ve bu soruların tartışılması şeklinde ilerler (Daniel ve Auriac, 2011). Gregory ve Brubaker (2008) P4C eğitiminin adım adım ilerleyen beş süreç halinde geliştiğini öne sürmüştür:

1. Uyarıcı aracılığıyla teşvik etmek
2. Ele alınacak bağlamın belirlenmesi
3. Müzakere/sorgulama/diyalog süreçleri
4. Değerlendirmeler
5. Felsefi etkinlik ve uygulamalar.

Öğrenciler için her zaman felsefi sorular yaratmak ve sorgulamaya dâhil olmak kolay değildir. Bu nedenle öğretmenin rehber olarak iyi bir dinleyici olması, çocukları sorgulamaya ve cevaplamaya teşvik etmesi, onlara ne düşüncelerini söylemek yerine konuya ilişkin konuşmalarını sağlaması gerekmektedir (Wartenberg, 2014). Burada öğretmen tartışmayı kolaylaştıran/rehber rolündedir. Öğretmen bilgiyi aktaran değil, aksine tartışma planını hazırlayarak çocukların felsefi tartışmayı yaşamasına, iletişime geçme ve fikirlerini paylaşma konusunda öğrenciler arasında adaleti sağlamaya çalışan kişidir (Boyacı ve diğ., 2018).

Öğretmen Bilgi Alanları ve Pedagojik Alan Bilgisi

Literatürde Pedagojik alan bilgisi (PAB) öğretmen yeterliklerinin kavramsallaştırılmış hali olarak belirtilmektedir. Shulman, (1987) PAB'ı öğretmenin sahip olması gereken konu alan bilgisini etkin bir şekilde öğrencilerine nasıl öğretebileceğine yönelik belirli bilgi ve tecrübeleri sunması olarak belirtmektedir. Buna göre PAB; konu alan bilgisi ve pedagojik bilginin bütünleştirilmesi sonucu ortaya çıkan konuya ve öğretmene özgü bir öğretmen bilgi alanıdır (Cochran, DeRuiter ve King, 1993).

Geliştirilen PAB kavramının ardından araştırmacılar PAB'ı ve öğretmen bilgi alanlarını farklı bakış açılarıyla yorumlayarak eklemelerde bulunmuş, farklı yapılandırmalarla kavramı geliştirmişlerdir (Grossman, 1990; Park ve Oliver, 2008). Grossman, (1990) öğretmenin etkili bir öğretim gerçekleştirebilmesi için sahip olması gereken bilgi alanlarını *konu alan bilgisi, pedagojik bilgi, bağlam bilgisi ve pedagojik alan bilgisi* şeklinde sıralamıştır. Grossman'ın (1990) bu yapısını kullanan Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) ise PAB'ı öğretim için bir bilgi dönüşümü olarak ele almış ve onu bir öğretmenin öğrencilerinin belirli bir konuyu kavramalarına nasıl yardımcı olabileceğine dair anlayışı olarak ifade etmişlerdir. Bu kapsamda PAB'ı temsil eden beş bileşenli bir yapı sunmuşlardır. Bunlar; Amaç ve Hedef Bilgisi (AMA), Öğrenci Anlayışları Bilgisi (ÖAB), Öğretim Stratejileri Bilgisi (STR), Program Bilgisi (PB) ile Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi (ÖDB)'dir (Magnusson ve diğ., 1999).

Magnusson ve diğerlerinin (1999) ortaya koyduğu PAB modelinde amaç ve hedefler bilgisi, tüm bilgi türlerinin merkezinde yer almaktadır. Bu konum amaç ve hedefler bilgisi bileşeninin diğer bileşenlerle sürekli etkileşimde olduğunu göstermektedir. Ölçme ve değerlendirme bileşeni bu modeldeki önemli bileşenlerden biri olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda Magnusson ve diğerleri (1999) öğretmenlerdeki PAB gelişiminin karmaşık bir süreç olduğunu, bu sürecin konunun doğasını, öğretmenlerin deneyimlerini yansıtmaya biçimlerini ve konunun öğretildiği bağlamı içerdiğini vurgulamıştır. Nitelikli bir öğretimi PAB bileşenlerinin arasındaki etkileşimin doğası açısından inceleyen Park ve Oliver (2008) ise bu bileşenleri beşgen bir forma sokmuştur. Buna göre beş bileşen arasındaki etkileşimin beşgen forma tamamlanması, öğretimin nitelikli bir halde gerçekleştirilmesini mümkün kılacaktır (Park ve Chen, 2012; Park ve Suh, 2019). Park ve Oliver (2008) ayrıca PAB'ın etkin bir şekilde yürürlüğe girmesinde ve öğretimin niteliğini artırma konusunda duyuşsal bir bileşen olarak pedagojik yeterlik (öğretmen yetkinliği) kavramını öne sürmüştür. Bu bileşen genellikle öğretime ait olan ve öğretmenlerin öğrencilerin kazanımlarını etkileme yeteneklerine dair inançlarını temsil eden bir tür öğretmen öz yeterliği olarak tanımlanabilir (Tournaki ve Podell, 2005).

Dolayısıyla bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB'larını belirlemek adına Magnusson ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ve Park ve Oliver (2008) tarafından beşgen bir formda sunulan PAB bileşenleri kullanılmıştır. PAB'ın araştırmacılar için öğretmenlerin bilgi ve eğitim yöntemlerini iyi bir şekilde anlamak üzerine kurulu, kabul edilen teorik bir çerçeve olduğu görüşü hâkimdir (Abell, 2008). Geliştirilen birçok PAB modelindeki ortak payda PAB'ın öğretmen bilgisini tanımlayan bir kavram olduğudur (Chan ve Yung, 2015). Öğretmenlerin eğitime yönelik bilgi ve stratejisi ne kadar önemli olsa da en önemlisi çocuğun anlayacağı bir formda yeni programlarla bunu sunabilmektir. Eğer öğretmenler oluşturdukları yeni programlara gereken özveri ve önemi vererek uygulamayı bu önemle gerçekleştirebilirlerse programlar istenen amaca ulaşacak ve bu alanda önemli başarılar sağlanacaktır. Özellikle eğitimin ilk kademesi olan okul öncesi öğretmenlerinin gelişen ve değişen topluma uyum sağlayabilmesi adına çocukların daha iyi ve etkili öğrenebilmesine yönelik bilgiye, programın amacına yönelik bilgiye, alan ve eğitim bilgisine sahip olmaları beklenmektedir (Darling-Hammond ve Baratz-Snowden, 2007). Dolayısıyla bu çalışmada, P4C eğitici eğitimi alan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB'larına odaklanılmıştır.

Çalışmanın Önemi

Daha önce de belirtildiği gibi, okul öncesi öğretmenlerini nitelikli bir düşünme ortamı oluşturmaları için pedagojik açıdan desteklemek gereklidir. Literatürde bu alan, *Pedagojik Alan Bilgisi (PAB)* başlığı altında ele alınmıştır. Literatür; herhangi bir konu bağlamındaki teorik ve pratik deneyimlerin öğretmenlerin PAB'ını olumlu etkilediği konusunda hemfikiridir (Carlson ve diğ., 2019; Kind, 2009; Kutluca, 2021a). Teorik ve pratik deneyimlerin PAB'ı etkileme eğiliminde olması nedeniyle bu çalışma, P4C eğitimine sahip olan ve olmayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB'ları arasındaki farkları keşfetmeye odaklanmıştır. Bu bakış açısıyla, ulusal ve uluslararası literatür incelenmiş ve okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarının PAB'larına odaklanan çalışmaların son yıllarda artma eğiliminde olduğu fakat bu çalışmaların daha çok fen ve matematik alanlarına yoğunlaştığı görülmüştür (Kutluca, 2021b; Korkmaz ve Şahin, 2020; Lee, 2017; Torbeyns, Verbruggen ve Depaepe, 2020). Diğer yandan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB'larını araştıran hiçbir çalışmaya rastlanmazken, okul öncesi dönemden bağımsız olarak, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimine yönelik pedagojik yeterlik ve yaklaşım düzeylerini içeren birer çalışmaya ulaşılmıştır (Ansori, 2019; Baumfield, 2006). Ulusal kaynakların ise uluslararası literatürle paralellik gösterdiği, okul öncesi öğretmenlerine yönelik yapılan PAB çalışmalarında öğretmenlerin fen ve matematik eğitimine yönelik alan bilgileri ve yeterlikleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Demirbaş, 2019; Nacar ve Kutluca, 2020).

Düşünme becerileri eğitimi konusunda öğretmenleri ele alan uluslararası çalışmalara bakıldığında, okul öncesi öğretmenleriyle yapılan çalışmaların (Birbili, 2013; Robson ve Hargreaves, 2005) yeterli olmadığı, düşünme becerilerinin öğretilmesi ve öğretmen görüşlerine yönelik olarak farklı branşlardaki öğretmenlerle çalışıldığı (Ansori, 2019) sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan literatür incelendiğinde P4C eğitimi alanında yurt dışında geniş çapta çalışmalar yapıldığı ve hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan çalışmaların örneklemini çoğunlukla çocukların oluşturduğu görülmektedir (Işıklar ve Abalı-Öztürk, 2022; Karadağ ve Demirtaş, 2018; Säre, Luik ve Tulviste, 2016). Fakat P4C yaklaşımını düşünme becerileri eğitimi kapsamında bütünleştiren ve okul öncesi öğretmenlerinin bu konudaki PAB'larına odaklanan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yurt içinde yapılan ve örneklemini çocuklardan oluşan çalışmaların daha çok çocuklar için felsefe yaklaşımının farklı becerilerle ilişkisel boyutunu ele aldığı (Boyacı ve diğ., 2018; Işıklar, 2019) ve bu alanda sınırlı kaldığı görülmektedir. Uluslararası literatürde de yapılan çalışmaların çoğunlukla P4C eğitiminin farklı becerilere etkisi üzerine yoğunlaştığı ve çalışma grubunun çocuklardan oluştuğu görülmektedir (Gasparatou ve Kampeza, 2012; Jahani, Nodehi ve Akbari, 2016). Oysaki etkili bir düşünme eğitiminden bahsedebilmek için bu alanda kendini geliştirmiş, düşünme ve sorgulama sürecini sınıf ortamına yansıtabilen nitelikli öğretmenlerin varlığı yadsınamaz bir gerçektir. Daha önce de belirtildiği üzere, erken çocukluk eğitimcilerinin düşünme becerileri ile ilgili öğretim etkinliklerini nasıl yapılandıkları, sahip oldukları pedagojik anlayışlar ve sorgulama süreçlerine ilişkin pedagojik repertuvar öğretimin niteliği açısından önemlidir. Dolayısıyla mevcut literatürün erken çocukluk bağlamındaki düşünme becerileri eğitimi P4C ile ilişkilendirme ve öğretmenlerin PAB'larını bütüncül ve çok yönlü olarak ele alma konusundaki sınırlılıkları bu çalışmanın yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu önem doğrultusunda çalışmanın amacı, P4C eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB'larının karşılaştırılmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB'ları nasıldır?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB haritaları nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışma *durum çalışması* deseniyle gerçekleştirilmiştir (Yin, 2014). Çalışmada incelenen durum; P4C eğitici eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB'larıdır. Çalışmada tek bir durumun birden fazla durumu derinlemesine açıklaması amaçlanmaktadır (Gerring, 2007). Dolayısıyla bu çalışma tekli durum çalışmasıdır (single case study). Tekli durum çalışmaları, araştırılan tek bir durumun çeşitli veri kaynakları yardımıyla derinlemesine betimlenmesine olanak tanır (Stake, 1995). Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerin, düşünme becerileri eğitimi bağlamında belirledikleri bir konu özelinde öğretim etkinlik planı oluşturmaları ve PAB'larına yönelik görüşme sorularını yanıtlamaları istenmiştir.

Katılımcılar

Bu çalışmaya katılan öğretmenleri seçmek amacıyla ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme; önceden belirlenmiş kriterleri karşılayan katılımcıların seçilmesi (Palinkas ve diğ., 2015) anlamına gelmektedir. Bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin P4C eğitimi alıp almama durumları ölçüt alınmış ve farklı deneyim ve kıdemlere sahip olmaları göz önünde bulundurulmuştur. Bu yolla P4C eğitici eğitimi alan ve almayan üçer okul öncesi öğretmeni olmak üzere toplam altı gönüllü kadın öğretmen çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1' de ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Tablo 1
Katılımcı Bilgileri

Katılımcı*	Cinsiyet	Yaşı	Mesleki Deneyimi (Yıl)	Eğitim Durumu	Okul Türü
E-1	Kadın	25	5	Lisans	Özel
E-2	Kadın	26	5	Yüksek Lisans	Özel
E-3	Kadın	29	12	Yüksek Lisans	Özel
H-1	Kadın	31	4	Lisans	Özel
H-2	Kadın	34	7	Yüksek Lisans	Özel
H-3	Kadın	32	11	Yüksek Lisans	Kamu

* Öğretmenlere bu çalışma için takma ad verilmiştir.

Tablo 1'e göre; çalışmaya katılan tüm katılımcılar kadındır ve İstanbul ili Kadıköy-Maltepe ilçelerinde görev almaktadır. P4C eğitimi alan iki okul öncesi 25-30 yaş arası bir tanesi 31-35 yaş arasındadır. P4C eğitimi almayan okul öncesi öğretmenlerinin hepsi 31-35 yaş arasındadır. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında iki katılımcının lisans mezunu olduğu diğer dört katılımcının ise yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. 4-12 yıllık mesleki kıdeme sahiplerdir. Aynı zamanda katılımcılardan beşi özel sektörde çalışırken birinin kamu sektöründe görev aldığı ve sadece özel sektörde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin P4C eğitimi aldığı

görülmektedir. Yapılan çalışmada katılımcıların kimliklerinin gizliliği amacıyla P4C eğitimi alan öğretmenler E-1, E-2, E-3 şeklinde, P4C eğitimi almayanlar ise H-1, H-2, H-3 şeklinde isimlendirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, öğretmenlerin düşünme becerileri eğitimine yönelik PAB'lerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve derinlemesine betimlenebilmesi amacıyla kullanılan veri toplama araçları *İçerik Gösterimi (Öğretim etkinlik planı)* ve *PAB Görüşme Soruları*'dir. Aynı zamanda katılımcılara demografik bilgi formu uygulanarak çalışma grubuna dair bilgiler alınmıştır. Bu veri toplama araçları aşağıda detaylı olarak tanıtılmıştır.

İçerik Gösterimi (Öğretim Etkinlik Planı). İçerik Gösterimi, PAB'la ilgili öğretmenlerden derinlemesine ve sağlıklı bilgiler toplamak amacıyla kullanılan en etkili tekniklerden biridir. Aynı zamanda öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının yansımalarını içermesi sayesinde öğretmenlerin PAB'larındaki değişimleri ortaya çıkarmamızı sağlamaktadır (Kind, 2009). Loughran, Mulhall ve Berry (2004) PAB'ı içeren bir çalışma yöntemi oluşturmak ve tanımlamak için öğretmenlerle yapılan çalışmalara yönelik *İçerik Gösterimi-Etkinlik planı Oluşturma (CoRes)* yöntemini geliştirmişlerdir. CoRes pedagojik ihtiyaçlara yönelik oluşturulan bir konuya yönelik *büyük fikirlerin* belirtilmesine dayanan içeriklerden oluşur. Bunlar; çocukların büyük fikirlerle ilgili olarak ne öğrenmeleri gerektiği, büyük fikirleri bilmelerindeki önemin nedeni, kavram öğrenmede çocukların karşılaşılabileceği olası zorluklar ve bu kavramların öğretmenin içeriğe yönelik bilgisine uygun olup olmadığıdır (Nilsson ve Loughran, 2012). P4C eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin PAB'larını belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla hazırlanan bu çalışmada içerik gösterimi kullanılmıştır. İçerik gösterimi okul öncesi bağlamına uyarlanarak öğretim etkinlik planı haline getirilmiştir. Aynı öğretim etkinlik planı içerisinde yer alan tüm ifadeler uzman görüşleri ve sundukları önerilerle okul öncesi ve düşünme becerileri eğitimi bağlamına göre düzenlenerek altı soruya indirilmiştir. İçerikte yer alan sorular ve başlıklar öğretmenlerin düşünme eğitimine yönelik görüşlerini aktarmalarına, PAB'larını detaylı bir şekilde ortaya çıkarıp sağlıklı bilgiler alınmasına yardım edecek şekilde çeşitlendirilerek düzenlenmiştir. Öğretmenlere uygulanacak öğretim etkinlik planı içeriğinde yer alan tüm sorular ve sorulara karşılık gelen PAB bileşenine yansımaları Tablo 2'de belirtilmiştir.

Tablo 2

İçerik Gösterimi (CoRe) Soruları ve PAB Bileşenleri

Sorular	PAB Bileşenlerine Yansımaları
Soru 1	Genel öğretim pedagojisini yansıtır.
Soru 2	Amaç ve hedef bilgisini ele alarak çocukların öğrenme süreçleri hakkındaki bilgiyi yansıtır.
Soru 3	Çocukların öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağını içererek öğrenci anlayışları bilgisini yansıtır.
Soru 4	Çocukların öğrenme ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağını ve öğretim stratejileri bilgisini yansıtır.
Soru 5	Mevcut kazanımları ele alarak program bilgisini yansıtır.
Soru 6	Çocukların öğrenme çıktılarını ve kafa karışıklıklarını içererek ölçme ve değerlendirme bilgisini yansıtır.

Tablo 2, içerik gösterimi belirlenen konu özelinde büyük fikirlerin belirlenmesini içererek öğretmenlerin PAB'larına dair detaylı bir bakış açısı sunmaktadır. Aynı zamanda çocukların büyük fikirler hakkında ne bilmeleri ve neden bilmeleri gerektiğini, bu fikirlerin neden önemli olduğunu, çocukların öğrenme sırasında karşılaştıkları zorlukları ve zorluklarla başa çıkma yollarını ortaya çıkaran pedagojik yönelimler üzerine kapsamlı bilgiler sunmaktadır. Büyük fikirler mevcut programdan farklı olarak bir temanın nasıl yapılandırılabileceği hakkında düşünmeye fırsat sunmaktadır. Öğretmenlerin büyük fikirler kavramını ortaya çıkarmak, konuyu bir bütün olarak kavramsallaştırmalarını sağlamaktadır ve bu nedenle PAB'ı belirlemede önemlidir (Nilsson ve Elm, 2017).

Düşünme Becerileri Eğitimi PAB Görüşme Formu. Görüşme Formu, Magnusson ve diğerlerinin (1999) ifade ettiği PAB bileşenleri temele alınarak hazırlanmıştır. Sorular, PAB bileşenlerini yansıtmaya ve çalışmanın bağlamını ortaya çıkarmak amacıyla okul öncesi eğitime yönelik olarak düzenlenmiştir. Form iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine dair pedagojik görüşlerini ve düşünme becerileri eğitiminde öğretim etkinlik planı uygulama konusundaki yetkinliklerini belirlemeyi sağlayan giriş soruları yer almaktadır. Bu bölümde iki ana soru ve bir sondaj sorusu bulunmaktadır. İkinci bölümde ise PAB bileşenlerine yönelik hazırlanan ve öğretmenlerin PAB'larını belirlemeye odaklanan beş ana soru ve her birine ait farklı sondaj soruları yer almaktadır. PAB görüşme soruları okul öncesi bağlamına göre düzenlenmesinin ardından soruların uygunluğuna yönelik olarak okul öncesi eğitim alanında uzman görüşlerine başvurulmuş ve gerekli uzman görüşü alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre 30-60 dakika aralığında sürerek çevrim içi ortamda araştırmacı tarafından kayıt altına alınarak yürütülmüştür.

Veri Toplama Süreci

İlk olarak okul öncesi öğretmenlerinin PAB'larını belirlemek ve karşılaştırmak amacıyla içerik gösterimi kullanılmıştır. İçerik gösterimi okul öncesi bağlamına uyarlanarak etkinlik planı haline getirilmiştir. Aynı etkinlik planı içerisinde yer alan tüm ifadeler uzman görüşleri ve sundukları önerilerle okul öncesi ve düşünme becerileri

öğretimi bağlamına göre düzenlenerek altı soruya indirilmiştir. İçerikte yer alan sorular ve başlıklar öğretmenlerin düşünme öğretimine yönelik görüşlerini aktarmalarına, PAB'lerini detaylı bir şekilde ortaya çıkarıp sağlıklı bilgiler alınmasına yardım edecek şekilde çeşitlendirilerek düzenlenmiş ve altı okul öncesi öğretmenine yaklaşık 40 dakika süren oturumlarla ayrı ayrı içerik gösterimi doldurulmuştur. İkinci olarak kullanılan veri toplama aracı Görüşme formunun hazırlanmasının ardından form içerisinde yer alan soruların amaca yönelik, açık, net ve anlaşılır olup olmamasının yanında tüm katılımcılara ortak bir ifade sunup sunmadığını belirlemek amacıyla pilot çalışma yürütülmüştür. Pilot çalışma P4C eğitimi alan ve almayan birer okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Pilot çalışmadan alınan sonuçlar uzmanlara tekrar gönderilerek kontrolü sağlanmış ve alınan geri bildirimler ışığında görüşme formu son halini almıştır. Asıl görüşmeler çevrimiçi ortamda araştırmacı tarafından kayıt altına alınarak yürütülmüştür. Katılımcılar, çalışmanın ve her bir veri toplama süreci hakkında detaylıca bilgilendirilmiştir. Gerçek isimlerinin çalışmanın herhangi bir yerinde kullanılmayacağı konusunda da bilgi verilmiştir. Bu kapsamda, görüşme sırasındaki tüm konuşmaların ses kaydına alınmasına izin vermişlerdir.

Veri Analizi

Çalışmaya katılan katılımcıların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar sonucunda yapılan analizler toplamda beş adımda gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada alınan yanıtlar dijital ortamdan yazıya aktarılarak her iki grup için ayrı ayrı incelenmiştir. İncelemeler sonucunda öğretmenlerin oluşturdukları kavramsallaştırmalar belirlenmiş, öğretmenlerin kavramsallaştırmalarını temsil eden kategoriler temalar aracılığıyla ifade edilmiştir (Schreier, 2012). Bu doğrultuda katılımcıların düşünme becerileri eğitime yönelik PAB'lerini nitel açıdan değerlendirmek için *tümevarımsal içerik analizine* başvurulmuştur. İlk aşamada okul öncesi öğretmenlerinin cevapladığı öğretim etkinlik planı ve düşünme becerileri eğitimi PAB görüşme sorularından elde edilen veriler düzenlenmiş, anlamlı kategorilere ayrılarak *açık kodlama* aşaması tamamlanmıştır. Aynı zamanda kategorilerin kavramsal olarak ifade ettiği anlamlar belirlenmiştir. Sonraki aşamada nitel veriler üzerindeki kodlamalar arasındaki benzerlikler bulunarak analitik bir biçimde inceleme sağlanmış, *kavramsal kategoriler* oluşturulmuştur. Ardından ulaşılan kodlar ve kategoriler, belirlenen diğer kategorilerle karşılaştırılarak hem küçük kategorilere bölünmüş hem de daha kapsamlı kategoriler altında birleştirilmiştir. İkinci basamakta öğretmenlerin öğretim etkinlik planı ve görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen veriler derinlemesine analiz edilmiş, analiz sonucunda elde edilen temaların kavramsal benzerliklerini ortaya çıkarmak ve kavram kalıplarını görmek için *sürekli karşılaştırma* yöntemi kullanılarak kodlama anahtarı oluşturulmuştur (Kolb, 2012). Bu sayede ulaşılan kavram ve temaların karşılaştırılması sağlanmış, metodolojik veri çeşitlemesi sonucunda bulguları *özetleme* aşaması tamamlanmıştır.

Verilerin analizinin diğer basamaklarında ise öğretmenlerin PAB'lerini ortaya çıkarmak ve PAB bileşenleri arasındaki etkileşimi nicel boyutta belirlemek için PAB haritalama yöntemi doğrultusunda sırasıyla; *derinlemesine doğrudan PAB analizi*, *numaralandırma yaklaşımı* ve *PAB haritalama analizi* yapılmıştır. Bu aşamada öncelikle veri toplama araçlarındaki sorular ait olduğu PAB bileşenine göre ayrılmıştır. Aynı bileşenleri içeren içerik gösterimi ve PAB görüşme soruları kendi içerisinde gruplanarak 5 bölüme ayrılmıştır. Öğretmenlerin sorulara verdikleri yanıtlar kendi bileşenine ait grup içerisinde analiz edilerek farklı bileşenlere yaptıkları atıflar ve bu atıfların ait olduğu diğer bileşenler tespit edilmiştir. P4C eğitici eğitimi alan ve almayan olmak üzere iki grup oluşturularak karşılaştırmalı olarak *derinlemesine doğrudan PAB analizi* yapılmıştır. İkinci aşamada ise *numaralandırma yaklaşımı* kullanılmıştır. Numaralandırma yaklaşımında PAB bileşenleri arasındaki bağlantıları sayısal olarak belirlemek için her bir bileşenin etkileşime girdiği bileşenler ayrı ayrı sayılmış, frekans ve yüzde değeri oluşturulmuştur. Oluşturulan frekans ve yüzdelik değerleri *pentagon modeli* kullanılarak sunulmuştur (Park ve Chen, 2012). Tüm aşamalar sonucunda PAB haritalama analizi tamamlanmıştır. PAB haritalama analizi sayesinde her iki gruptaki katılımcıların PAB'leri, hangi PAB bileşenine daha çok odaklandıkları ve öğretmenlerin PAB bileşenleri arasındaki kurdukları zayıf-güçlü bağlantılar karşılaştırılarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik Önlemleri

Nitel olarak yürütülen çalışmada *inandırıcılığı* sağlamak amacıyla uzun süreli etkileşim, veri çeşitlemesi, derin odaklı veri toplama ve uzman incelemesi yöntemleri kullanılmıştır (Morse, 2015). Araştırmacı, dört hafta süresince öğretmenlerle görüşmüştür. Aynı zamanda haftada iki öğretmen olmak üzere her biriyle ikişer saat görüşmeler sonucu toplam 16 saat süreyle çalışmayı yürütmüş ve *uzun süreli etkileşimi* sağlamıştır. Aynı zamanda okul öncesi öğretmenlerinin etkinlik planları oluşturmaları sağlanarak düşünme becerileri eğitimi kapsamındaki yönelimlerini incelemek aracılığıyla *derinlemesine veri toplanmıştır*. Yapılan çalışmada araştırmacı, hem okul öncesi öğretmenlerinden etkinlik planı oluşturmalarını istemiş hem de PAB'a yönelik detaylı görüşme sorularını yanıtlamalarını istemiştir. Kullanılan farklı veri toplama araçları sayesinde ulaşılan verilerin birbirlerini doğrulayıp geçerlilik ve güvenilirliği yükseltmesi amaçlanarak *veri çeşitlemesi* sağlanmıştır. Aynı zamanda çalışmada veri toplama aracı olarak belirlenen düşünme becerileri eğitimi PAB görüşme soruları ve içerik gösteriminin tüm aşamalarında farklı uzman görüşleri alınmış ve bu sayede *uzman incelemesi* yapılmıştır.

Çalışmada elde edilen sonuçların *aktarılabiliğini* sağlamak amacıyla farklı noktalara dikkat edilmiştir. Öncelikli olarak çalışmanın aktarılabiliği için sonuçlar doğrudan alıntılar ile analiz edilerek *ayrıntılı betimlenmiştir*.

Araştırmacı bu çalışmada tutarlılık ölçütünü sağlamak adına oluşturduğu veri toplama araçlarını uzman görüşlerine sunmuştur. Bunun yanında pilot çalışma yapılarak tutarlılık kontrol edilmiştir. Son olarak ele alınan ölçüt ise *onaylanabilirliktir*. Bu çalışmada onaylanabilirlik ölçütünün sağlanması için katılımcıların hazırladığı öğretim etkinlik planına ve düşünme becerileri eğitimi PAB görüşme sorularına verdikleri cevaplarda *doğrudan alıntılara* yer verilmiştir. Aynı zamanda çalışma sonucunda ulaşılan sonuçların, yorumların ve yargıların onaylanabilir olması için verilerin ilk halleri bir uzmana sunulmuş ve teyit edilmiştir. Güvenilirlik ve objektifliği sağlamak amacıyla Lincoln ve Guba (1985) tarafından belirtilen *ayrıntılı yöntem tanıtımı, yönteme göre veri çeşitlenmesi, zengin literatür ve başka bir araştırmacının süreci ve sonuçları incelemesi* (dış denetim) yöntemleri kullanılmıştır. Ayrıca görüşme formunun ve uygulanabilmesi için etik kurul izni alınmıştır.

Etik Konular

Çalışma için etik kurul izni alınmıştır. Katılımcılar çalışma ile ilgili bilgilendirilmiş, gönüllü katılımcılardan veri toplanmış ve onay formu aracılığıyla çalışmaya katılım izinleri alınmıştır.

Bulgular

Tümevarımsal içerik analizi sonrası ulaşılan ilk bulgular Tablo 3'te yer almaktadır. Öğretmenlerin oluşturdukları tema ve kavramların kıyaslanarak, atıflar aracılığıyla yorumlanmasının ardından katılımcıların PAB haritaları oluşturulmuştur. Oluşturulan PAB haritaları karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

Genel Eğitim Pedagojisi

Katılımcılara içerik gösteriminde yer alan ilk soru genel eğitim pedagojisine ilişkindir. Buna göre P4C eğitimi alan öğretmenlerin sınıflarında ele aldığı düşünme becerileri uygulamalarında kendilerini yeterli hissederken, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin bu uygulamalarda kendilerini yetersiz hissettiği tespit edilmiştir. Ayrıca P4C eğitimi alan öğretmenler daha çocuk merkezli öğretimsel stratejiler kullanırken P4C eğitimi almayan öğretmenler ise daha öğretmen merkezli öğretimsel stratejilere başvurma eğilimindedirler. Bunun yanında P4C eğitimi alan öğretmenler eğitimsel amaçlarını bilişsel gelişimi ve bilgiyi yapılandırma sürecini desteklemek olarak ifade ederken, P4C eğitimi almayan öğretmenler daha çok çocukların sosyal-duygusal gelişimine odaklanmışlardır.

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin yaptığı kavramsallaştırmalar sonucunda, P4C eğitimi alan okul öncesi öğretmenlerinin genel eğitim pedagojisi bağlamında *pozitif yönde öğretmen yeterliğine* atıfta bulunduğu tespit edilmiştir. P4C eğitimi almayan öğretmenler ise düşünme becerileri eğitiminde önemseyen ve gelişmeye açık öğretmen olarak kavramsallaştırmalarda bulunarak kendilerini bu alanda yeterli hissetmediklerini belirterek *negatif yönde öğretmen yeterliğine* atıfta bulunmuşlardır.

Elde edilen bulgularda P4C eğitimi almayan öğretmenlerin, çocuğun aktifliği kavramına atıf yaparak çocuk merkezli süreçlerden bahsettiği fakat bunun oldukça sınırlı kaldığı keşfedilmiştir. Diğer yandan P4C eğitimi alan öğretmenlerin ise düşünme becerileri eğitiminin kökeninde yer alan sorgulama, problem çözme ve üstbilişsel becerilerin gelişimine odaklandıkları tespit edilmiştir. Fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerin soru-cevap ve örnek olay yöntemine atıfta bulunarak öğrenme sürecinde *geleneksel öğretim yöntemlerine* başvurduğu tespit edilmiştir.

Başlangıçta ilgi çekici uyaran kullanıp, uyaran üzerinde sorular yöneltip dikkat etmelerini sağlayarak bilgiyi almalarına ve kavramalarına yardımcı olmaya çalışırım. Sonrasında çeşitli sorularla konuyu derinleştirip çocukların günlük hayatı ile ilişkilendirip bilinç geliştirmelerini sağlamaya çalışırdım (E1).

Çocukların öncelikle kendilerinin farkına varıp benliklerini, duygularını, düşüncelerini tanımasını gerekmektedir. Özellikle öğrenmenin en hızlı olduğu erken çocukluk yıllarında çocuğa neyi bileceğinden ziyade nasıl bileceğinden yola çıkarak eğitim sürecini şekillenir (H3).

Yukarıdaki örnek alıntılara göre E-1 ve E-2 öğretmen düşünme becerileri eğitiminde bilgiyi yapılandırmaya atıfta buldukları tespit edilmiştir. Aynı zamanda dikkat, ilişkilendirme ve derinlemesine düşünmeye yönelik kavramsallaştırmalarda bulunmuş ve görüşme sürecinde bu kavramları ön planda tutarak ortaya çıkardıkları tema üst bilişsel beceriler olmuştur. P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise çocuğun duygu ve düşüncelerini destekleme, benliklerinin farkına varma bunun yanında farklılıkları kabul etme ve farklılıklara karşı bilinç oluşturma konularına değindiği belirlenirken duyuşsal gelişime atıfta buldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3
Düşünme Becerileri Eğitimine Dair Temalar ve Kavramlar

Soru	Tema ve Kavramlar	
	P4C Eğitimi Alan	P4C Eğitimi Almayan
<i>Genel Eğitim Pedagojisi</i>	<p><i>Bilgiyi yapılandırma</i> Bilgiyi anlama, kabul etme, uygulama <i>Öğretmen yeterliği (+)</i> Mesleki deneyim, Uygulamada rehber rol, Aile katılımı <i>Sorgulayıcı öğretim yöntemleri</i> Sorgulamaya dayalı eğitim, Probleme dayalı eğitim Yaparak-yaşayarak öğrenme <i>Üst bilişsel gelişim</i> Dikkat ve motivasyon, İlişkilendirme <i>Derinlemesine düşünme</i></p>	<p><i>Duyuşsal gelişim</i> Farkındalık, Empati <i>Çocuk merkezli yaklaşım</i> Çocuk aktifliği <i>Geleneksel öğretim yöntemleri</i> Soru cevap yöntemi, Örnek olay yöntemi <i>Öğretmen yeterliği (-)</i> <i>Eğitim konusunda yetersizlik</i></p>
<i>Amaç ve Hedef Bilgisi</i>	<p><i>Değerler</i> Farklılıkları önemseme Bilinçli olma Empati kurma <i>Bilginin yansınması</i> Bilginin tüm gelişim alanlarını desteklemesi Bilgiyi günlük yaşamda kullanabilme <i>Çocuk anlayışları bilgisi</i> Gelişimsel özellikler, Ön bilgi <i>Hazırbulunmuşluk</i></p>	<p><i>Bilginin yansınması</i> Bilgiyi farklı ortamlarda kullanma Duygu ve düşüncelerin ifadesi Bilginin gelişim alanlarını desteklemesi <i>Kişilik gelişimi</i> Benlik oluşumu Farkındalık kazanımı Olumlu sosyal ilişkiler <i>Çocuk anlayışları bilgisi</i> <i>Gelişim özellikleri, İlgi ve ihtiyaçlar</i></p>
<i>Öğrenci Anlayışları Bilgisi</i>	<p><i>Bilgiyi yapılandırma</i> Algılama, Kavrama, Dikkat, Sorgulama <i>Sosyal gelişim</i> Olumlu iletişim Farkındalık kazanımı <i>Bilişsel hazırbulunmuşluk</i> Ön bilgi ve deneyim, Gelişim düzeyi Kişisel özellikler <i>Anlamli öğrenme</i> <i>Somutlaştırma</i></p>	<p><i>Bilişsel hazırbulunmuşluk</i> Yaşantı, Gelişimsel özellikler, Çocuğun ilgi ve istekleri <i>Sosyal gelişim</i> Duygu ve düşünceleri ifade edebilme Empati kurma, Farkındalık geliştirme <i>Çevresel etkiler</i> Aile tutumları, Sosyal çevre <i>Anlamli öğrenme</i> <i>Somutlaştırma, İlişkilendirme</i></p>
<i>Öğretim Stratejileri Bilgisi</i>	<p><i>Bilişsel hazırbulunmuşluk</i> Dikkat ve merak, Ön bilgiler Çocuk ilgisi ve ihtiyaçları <i>Eğitimde sorgulayıcı yöntemler</i> Problem çözme yöntemi Soruşturma yöntemi, P4C yaklaşımı <i>Bilgiyi yapılandırma</i> Bilgiyi anlama ve kavrama <i>Öğretmen yetkinliği</i> Deneyim, Açık ve anlaşılabilirlik Süreci aktif kullanma, Aile katılımı <i>Ortam ve materyal seçimi</i></p>	<p><i>Bilişsel hazırbulunmuşluk</i> Ön bilgiler Çocuk ilgisi ve ihtiyaçları İç-dış motivasyon <i>Geleneksel eğitim yöntemleri</i> Örnek olay yöntemi, Soru cevap yöntemi <i>Bilginin çocuğa aktarımı</i> Çocuk temelli anlayış Farklı bakış açısı <i>Dışsal faktörler</i> İlgi çekici uyarılar <i>Akran etkileşimi, Aile katılımı</i></p>
<i>Program Bilgisi</i>	<p><i>Program yetkinliği</i> Kazanım ve göstergelerin yetersizliği, Uygun kazanım seçebilme <i>Çocuğa etkisi</i> Sorgulama ve düşündürme, Duygu ve düşünceleri ifade edebilme <i>Programın niteliği</i> <i>Uygun yönergelere yer verme</i></p>	<p><i>Program yetkinliği</i> Kazanım ve göstergelerin yeterliği <i>Çocuğa etkisi</i> Sosyal duygusal gelişim <i>Programın niteliği</i> <i>Öğretmen yetkinliği</i></p>
<i>Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi</i>	<p><i>Uygun strateji kullanımı</i> Soru-cevap yöntemi, Gözlem, Görüşme <i>Bilginin yapılandırılması</i> Bilginin farklı ortamlara aktarımı Bilgiyi sorgulama <i>Alternatif değerlendirme</i> <i>Aile iletişimi, Akran ilişkileri, Oyun temelli değerlendirme</i></p>	<p><i>Uygun strateji kullanımı</i> Soru cevap yöntemi, Gözlem, Anekdot, Görüşme</p>

Öğretmenlerin PAB'larının Karşılaştırılması

Çalışmanın bu bölümünde içerik gösterimi ve PAB görüşme formundaki sorulardan alınan yanıtlar her bir PAB bileşeni bağlamında ayrı ayrı belirtilmiş ve alt başlıklar halinde aşağıda analiz edilerek yorumlanmıştır.

Amaç ve Hedef Bilgisi (AMA). Öğretmenlerin içerik gösterimi ve PAB görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda, P4C eğitimi alan öğretmenler konu özelinde düşünme eğitimi gerçekleştirilirken ana amacın farkındalık geliştirme, empati kurma ve bilinç geliştirme olduğunu belirtmişlerdir. P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bilginin kullanımı ve bilginin ifade edilmesine atıfta bulunarak daha çok eğitimde sunulan bilginin günlük yaşamda kullanımını amaçladıkları görülmüştür. Her iki gruptaki öğretmenlerin amaç ve hedef bilgisine yönelik kavramsallaştırmalarının birbirine yakın olduğu ve sosyal duygusal gelişime odaklandıkları tespit edilmiştir.

Çocuklar nasıl düşüncelerini gerektiğini ve değerleri erken çocukluk döneminde öğrenmelidir. Gelişimin en hızlı olduğu dönem ve bu dönemde ne kadar çok değer ne kadar çok bilgi öğrenirse ilerleyen yıllara yansımaları o kadar fazla olacaktır. Bu yıllarda verilmeyen eğitimin ilerleyen yıllarda verilmesinin oldukça zorlaşacağını, aynı zamanda saygı ve empatinin önemli olduğunu, iletişimin temelini oluşturduğunu düşünüyorum (E3).

Çocukların erken yaşlarda kazandığı her beceri, içinde bulunduğu dünyada yer edinmesini sağlar. Dolayısıyla çocukları konu özelinde düşünme becerileri eğitimine dâhil etmek duygu ve düşüncelerini ifade etmesine, öğrendiklerini farklı ortamlarda kullanabilmesine fırsat tanıyacaktır (H1).

E-3'ün kişilik gelişimine bağlı olarak saygı ve duygudaşlık kavramlarına odaklandığı, konu bağlamı özelinde düşünme becerileri eğitiminin nedenini sorgularken sıklıkla *değerler* temasına atıf yaptığı belirlenmiştir. H-1 ise çocuğun yaşama ayak uydurabilmesi, bunun topluma yansımaları ve çocuğun düşüncelerini ifade edebilmesinin eğitimin nedeni olduğunu öne sürmüştür. Bu bağlamda *bilginin yansımaları* atıfta bulunulduğu görülmüştür.

Çocuğun bir fikri içselleştirebilmesi için o fikre maruz kalması, fikir üzerine düşünmesi ve hazırbulunuşluğunun olması gerekmektedir (E1).

Çocuğun küçük yaşlardan itibaren kendinin, düşüncelerinin, fiziksel özelliklerinin farkına varması gerekmektedir ve bu nedenle çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını ön planda tutmaya çalışırım (H3).

Bu ifadelerde; her iki gruptaki öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde amaç ve hedefleri belirlerken öğrencilerin hazırbulunuşluklarına, ilgilerine ve ihtiyaçlarına değindiği görülmektedir. Düşünme eğitimi gerçekleştirilirken çocuğun verilecek bilgiye ait deneyimlerinin ve ön bilgilerinin olması gerektiğini vurgulamışlardır. Konu özelinde düşünme becerileri eğitimi yaparken çocukların gelişim düzeylerine dikkat edilmesi ve hedeflerin buna göre belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Mevcut kavramsallaştırmalar doğrultusunda tüm katılımcıların amaç ve hedef belirlemede *çocuk anlayışları bilgisine* atıfta bulunmuşlardır.

Günlük yaşamlarında, hayatı boyunca kullanmalarını beklerim. Arkadaş ilişkilerinde ya da ilerde yetişkin olarak bir işe başlayacaklarında karşısındaki insanlar kendini tanıtmalarını istediğinde bile bu öğrenmelerin sonuçlarını ve kendini rahat ifade edebilenin olumlu yanlarını göreceklerini düşünüyorum (E2).

Kişiliğimizin temeli duygularımızdır. Duygularımız sayesinde hisseder ve olumlu olumsuz düşünceleri oluştururuz. Bu nedenle duygu, düşünce ve benliklerinin farkına varmalarını beklerim (H3).

Bu ifadelerle göre P4C eğitimi alan öğretmenler, öğrenilenlerin düşünme becerilerinin tüm gelişim alanlarında olumlu yanlarının görülebileceğini belirterek *bilginin yansımaları* atıfta bulunmuşlardır. P4C eğitimi almayan öğretmenler ise öğrenmenin daha çok bireysel boyutuna değinmiş ve *kişilik gelişimine* atıfta bulunmuşlardır.

Öğrenci Anlayışları Bilgisi (ÖAB). Okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri konular özelinde çocukların öğrenmede yaşayabilecekleri zorluklar, öğrenme sürecindeki ihtiyaçları ve gereksinimlerine yönelik bilgilerini içeren PAB'ın bu bileşeninde tüm katılımcıların kavramsallaştırmalarını dörder tema çerçevesinde yaptığı belirlenmiştir.

Anlama ve algılama noktasında zorluklar yaşayabilirler. Anladıktan sonra ise kavrama noktasında zorlanabilirler. ... soyut bir kavram ve yaşayıp o duyguyu hissetmeden öğrenmek oldukça zor olabilir (E3).

Çocuğun yakın çevresinin ve yaşam alanının çocuk hakları konusunu nasıl sorguladığı ve nasıl yorumlama biçimine sahip olduğu ve bunu çocuğa nasıl yansıttığı çok önemlidir. Böyle bir yaşantı geçirmeyen ve bilgisi olmayan çocuğun öğrenmede zorluk yaşayacağını düşünüyorum (H1).

Yukarıdaki ifadeler, okul öncesi öğretmenlerinin seçtikleri konu bağlamında çocukların öğrenme sırasında en çok soyut kavramların öğrenilmesinde ve algılanmasında zorluk yaşayabileceklerini göstermektedir. Fakat bunu belirtirken farklı kavramlara değinmişlerdir. P4C eğitimi alan öğretmenler öğrenci anlayışlarında zorlayıcı faktörleri ifade ederken *bilgiyi yapılandırma* sürecine atıfta bulunmuşlardır. P4C eğitimi almayan öğretmenler ise kavramsallaştırmalarını, öğrenmede yaşanan zorlukları açıklarken *bilişsel hazır bulunuşluk* teması çerçevesinde oluşturmuşlardır. Her iki grup da soyut kavramların seçilmesine bağlı olarak öğrenimsel zorlukların oluşabileceğini ifade etmiştir. Bu zorluğu, P4C eğitimi alan öğretmenler çocuğun bilgiyi yapılandırma süreciyle ilişkilendirirken, P4C eğitimi almayanlar ise çocuğun bilişsel olarak hazırbulunuşluk düzeyine odaklanmışlardır.

Duygularımızla ilgili düşünme becerileri eğitimi sırasında o duyguyu tanımlarına ve daha önce bu duyguyu hissetmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü bu yaş grubu çocukları soyut düşünemez. Duygular hakkında sağlıklı düşünceler oluşturmaları için o konuyla ilgili ön bilgiye ihtiyaçları vardır (E2).

Öncelikle çocuğun içinde doğup büyüdüğü çevresi, sosyo ekonomik düzeyleri, çevresindeki bireylerin eğitim seviyeleri ve konu bağlamındaki farkındalıkları çocuklar için önem teşkil eden faktörlerdir (H1).

Öğretmenlere, çocukların düşünme becerileri eğitiminde nitelikli öğrenmeler gerçekleştirilebilmesi için neye ihtiyaç duyulabileceklerine yönelik bilgi düzeylerini ortaya çıkarmak için sorular sorulmuştur. Her iki gruptaki öğretmenler de öğrenme için ihtiyaçların olduğunu söylemiş ve bunları detaylandırmıştır. Doğrudan alıntılarda, katılımcılar, konu bağlamları özelinde farklı iki tema oluşturmuş ve farklı kavramlara değinmişlerdir. P4C eğitimi alan öğretmenlerin çocuk anlayışları bilgisine yönelik kavramsallaştırmalarını *bilişsel hazırbulunuşluk* teması çerçevesinde yaparken, P4C eğitimi almayan öğretmenler *çevresel etkilere* atıfta bulunmuştur.

Öğretim Stratejileri Bilgisi (STR). Okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde kullandıkları yöntem ve stratejik yönelimlerini içeren PAB'ın bu bileşenine yönelik farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bunlardan ilki katılımcıların eğitimden önce çocukların ön bilgilere sahip olmasının yanında, ilgi ve ihtiyaçlarına dikkat edilmesi gerektiği ve eğitimde çocuk merkezli yaklaşımın etkin olması görüşünün her iki grupta da aynılığıdır. İkincisi ise kullandıkları eğitim stratejisi ve özel etkinliklerin farklılaşmasıdır. Önemli bir diğer bulgu ise etkinliklere katılımda kullanılan yollara yaptıkları atıflardır. Bu soru bağlamında P4C eğitimi alan öğretmenler deneyim ve yeterliğe vurgu yaparken P4C eğitimi almayanlar daha çok çevresel faktörlere yönelmişlerdir.

Çocuklara sınıf ve okul içerisinde verilen hak eğitimde özellikle çocukların örnek olay, problem çözme gibi daha çok çocuk merkezli ve çocuğun motivasyonunun yüksek olduğu eğitim stratejilerine yer verilmesi gerekir. Böyle bir ortamda, öğrenme ve öğretme strateji aşamalarını dikkate alarak, çocuğu aktif kıldığım bir öğrenme ortamı hazırlarım (H1).

Belirttiğim gibi konuyu ilgi çekici hale getirecek uyaranlar ve yaşayarak öğrenmelerini sağlayacak ortamlar hazırlarım. Özellikle problem çözme, soruşturma yapma ve P4C yaklaşımına yönelik yöntemler sınıfta kullandığım yöntemlerdir (E1).

P4C eğitimi alan öğretmenler nitelikli düşünceler için kullandıkları stratejilerde *P4C yaklaşımına, soruşturma ve problem çözme* yöntemine değinerek bu kavramlar çerçevesinde stratejilerini açıklamışlardır. Kavramsallaştırmalarından yola çıkılarak *eğitimde sorgulayıcı yöntemlere* atıfta buldukları tespit edilmiştir. Fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerin *geleneksel eğitim yöntemleri* teması etrafında stratejilerini açıklamış ve *örnek olay, soru-cevap* yöntemi gibi bilinen yöntemlere yönelindiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgular sonucunda katılımcıların etkinlikleri sırasında kullandıkları yöntem ve stratejilerin farklılaştığı görülmektedir.

Burada akran etkileşimi çok önemli bu yüzden arkadaşlarını göreyek ve arkadaşlarını katılmaları için görevlendirerek katılmayan çocukların katılımlarını sağlayabilirim (H2).

Öğretim stratejileri bilgisi bileşeni kapsamında yanıtlar ve örnek alıntılara bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenler *öğretmen yetkinliği* temasına ve *yaratıcılığa* atıfta buldukları görülmüştür. P4C eğitimi almayan okul öncesi öğretmenleri ise kavramsallaştırmalarını daha çok *dışsal faktörler* teması etrafında yapmıştır. P4C eğitimi alan öğretmenlere benzer bir şekilde eğitime teşvik ve katılım için aile ile işbirliğinin önemine de değinerek daha çok dışsal faktörlere atıfta buldukları tespit edilmiştir. Bulgular sonucunda her iki grupta da öğretmenlerin yardımcı kaynak ve yollara ihtiyaç duydukları fakat bunları yaparken farklı yöntemleri kullandıkları belirlenmiştir.

Program Bilgisi (PB). Program bilgisi bağlamında ulaşılan bulgulardan ilki, P4C eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitimine yönelik kazanım ve göstergelerin yeterlik durumuna bakışları farklıdır. Ayrıca P4C eğitimi almayan öğretmenlerin alan öğretmenlere göre programda düşünme becerileri eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine dair yönergelerle yönelik bilgisi sınırlıdır. Bulgulara bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre program bilgisine daha çok sahip olduğu belirlenmiştir.

Evet verilmiştir. Bunlar sosyal duygusal alan içerisinde yer almaktadır. Kendisine ait özellikleri tanıtır, ailesiyle ilgili özellikleri tanıtır, kendine güvenir kazanımlarının yeterli öğrenmeler sağladığını düşünüyorum (H3).

Hayır yeterince yer verilmediğini ve yetersiz olduğunu düşünüyorum. Düşünsel ve soruşturmaya yönelik kazanımlara yer verilmelidir (E3).

P4C eğitimi alan öğretmenler *program yetkinliğine* atıfta bulunarak seçtikleri konu bağlamında, düşünme becerileri eğitimine yönelik uygun kazanımlara yer verilmediğini, P4C eğitimi almayan öğretmenler ise yeterli ve uygun kazanımlara yer verildiğini söyleyerek bu kazanımların daha çok sosyal-duygusal alanda yer aldığını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda her iki gruptaki öğretmenlerin *çocuğa etkisi* teması çerçevesinde sorgulama, düşündürme ve sosyal-duygusal gelişim kavramlarına değindikleri görülmektedir.

Programda net ve açık olarak düşünme becerileri eğitimi yönergeleri yok. Aynı zamanda ihtiyaç olduğunu da düşünmüyorum çünkü programın kendisi çok esnek ve düşünme becerileri eğitimine uygun. Öğretmenlerin bu aşamada kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak planlama yapması gerekiyor (H3).

Hayır programda düşünme becerileri eğitiminin nasıl gerçekleştirileceğine dair yönlendirmeler yok. Bu alanda daha detaylı ve açıklayıcı yönergelerin göreve yeni başlayan öğretmenler ve çocuklar için etkili olacağını, aynı zamanda eğitimi nitelikli hale getireceğini düşünüyorum (E3).

P4C eğitimi alan öğretmenler programda düşünme becerileri eğitimine yönelik yönergelerin olmadığını ve bu alanda çalışmalar yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yukarıdaki doğrudan alıntılarda E-3, programda uygun yönergelere yer vermenin deneyimi az olan öğretmenlere katkısı olacağını ve eğitimi nitelikli kılacağını belirterek *programın niteliğine* atıfta bulunmuştur. P4C eğitimi almayan öğretmenler ise farklı olarak programdaki yönergeler konusunda bilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi (ÖDB). PAB'ın bu bileşeninde, okul öncesi öğretmenlerinin içerik gösterimi ve PAB görüşme sorularına verdikleri yanıtlarda P4C eğitimi alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgilerini üç tema altında, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bilgilerini tek tema altında ifade ettikleri görülmüştür.

Portfolyolar, gözlemler, anekdotlar ve sistematik değerlendirmeler sıklıkla başvurduğum ölçme-değerlendirme tekniklerindedir (H2).

P4C eğitimi almayan öğretmenler ölçme ve değerlendirmede daha çok konuya ve çocuğa göre bir değerlendirme yöntemi seçtiklerini ve sınıflarında daha çok gözlem, soru-cevap, anekdot kaydı ve görüşme yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bu bileşendeki bilgilerini *uygun strateji kullanımı* teması altında, geleneksel ölçme ve değerlendirme uygulamalarına başvurdukları belirlenmiştir.

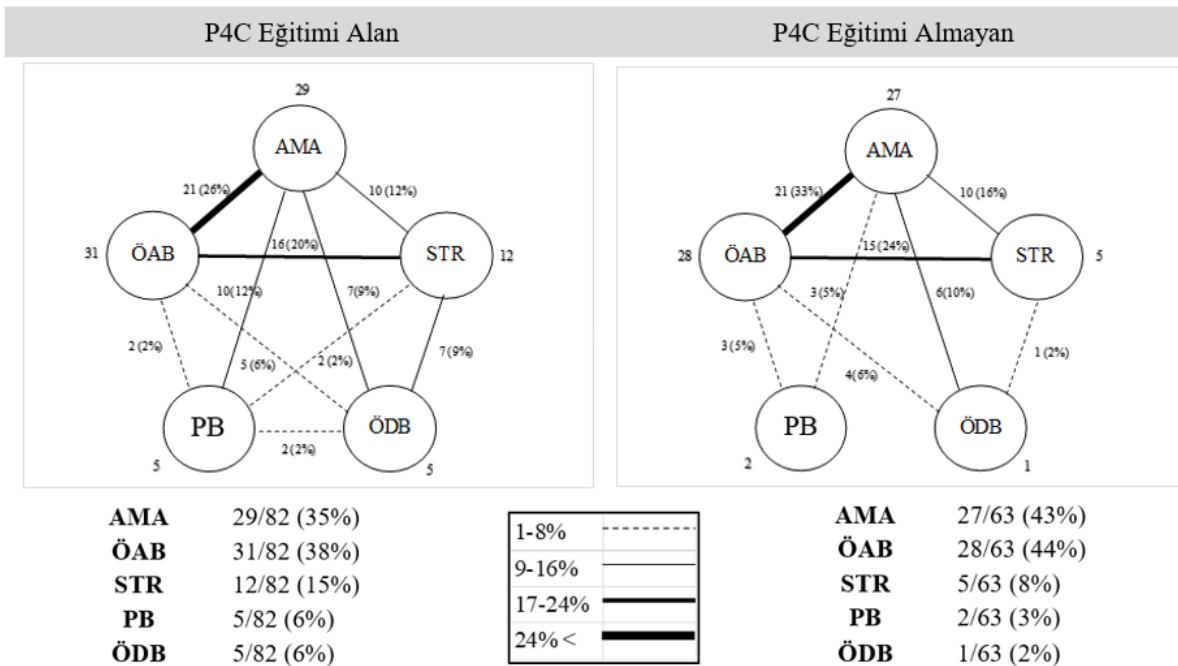
Sınıf içerisinde ya da sınıf dışında davranışlarını gözlemleyerek aynı zamanda ailelerle iletişimde kalarak tüm yönleriyle öğrenmenin çıktılarını belirleyebilirim (E2).

Görüşme, gözlem ve oyun temelli değerlendirme yöntemleriyle çocukların öğrenmelerini değerlendiririm. Aynı zamanda çocukların sınıf içerisinde arkadaşlarıyla iletişimdeki öğrendiklerini uygulayıp uygulamadıklarına dikkat ederek sıklıkla üzerine düşünüp sorgulayacakları ortamlara dâhil etmeye çalışarak gözlem yaparım (H2).

P4C eğitimi alan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde ölçme ve değerlendirme bilgilerini ifade ederken kullandıkları stratejileri çeşitlendirerek *alternatif değerlendirme yöntemlerine* de atıfta buldukları görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde sıklıkla *uygun strateji kullanımının* öneminden bahsederek yöntemin çocuğa göre olmasının eğitimin değerlendirmesini nitelikli kılacağını belirtmişlerdir. P4C eğitimi alan öğretmenlerin P4C eğitimi almayan öğretmenlerden farklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanında alternatif değerlendirme yöntemlerini de kullandıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin PAB Haritalarının Karşılaştırılması

P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde ele aldıkları konu bağlamında PAB bileşenleri arasındaki etkileşim ve değişimi gösteren PAB haritaları Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Öğretmenlerin PAB haritalarının karşılaştırılması

Şekil 1'e göre birbiriyle en fazla etkileşime giren bileşenlerin P4C eğitimi alan öğretmenlerde AMA-ÖAB (%26), P4C eğitimi almayan öğretmenlerde AMA-ÖAB (%33) olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda P4C eğitimi alan öğretmenler ÖAB (%38), almayan öğretmenler ÖAB (%44) bileşenini diğer bileşenlerle etkileşime sokarak öne çıkarmışlardır. Aralarındaki etkileşimin güçlü olduğu diğer bileşenler ise her iki grupta da *Öğrenci Anlayışları Bilgisi* (ÖAB) ve *Öğrenci Stratejileri Bilgisi* (STR) bileşenleridir. Her iki grupta da *Amaç ve Hedef Bilgisi* (AMA) bileşeninin diğer tüm bileşenlerle etkili ikili bağlantıya sahip olduğu fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerin AMA-PB (%5) etkileşiminin eğitimi alan öğretmenlerin AMA-PB (%12) etkileşimine oranla çok daha zayıf bağlantıya sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin *Öğrenci Stratejileri Bilgisine* (STR) yönelik etkileşimine bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenlerin ÖDB-STR (%9) ve almayan öğretmenlerin ÖDB-STR (%2) bileşenleri arasında ikili bağlantı olduğu tespit edilmiştir. Ancak P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere oranla *Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi* (ÖDB) ile daha güçlü bir etkileşime girdiği görülmektedir. Aynı zamanda P4C eğitimi alan öğretmenlerin STR-PB (%2) etkileşiminde az da olsa karşılıklı bağlantı olduğunu görülürken, P4C eğitimi almayan öğretmenlerde bu bileşenler arasında yok denecek kadar az bir etkileşim olduğu görülmektedir. Bununla bağlantılı olarak P4C eğitimi almayan öğretmenlerin *Program Bilgisi* (PB) bileşeninde karşılıklı etkileşiminin diğer bileşenlerden çok daha az olduğu görülmektedir. *Öğrenci Stratejileri Bilgisi* (STR) bileşeniyle olduğu gibi *Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi* (ÖDB) bileşeniyle de arasındaki etkileşimin yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Her iki grupta da en az oranda etkileşime sahip bileşenin PB (%3) ve ÖDB (%2) olduğu fakat P4C eğitimi almayan öğretmenlerde bu iki bileşenin çok daha zayıf ikili bağlantılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Son olarak P4C eğitimi alan öğretmenlerin P4C eğitimi alan öğretmenlerden farklı olarak tüm PAB bileşenlerini etkileşime soktuğu ve pentagon modelini tamamladığı belirlenmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada, P4C eğitimi alan ve almayan okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitime yönelik PAB'ları karşılaştırılarak incelenmiştir. İncelemeler sonucunda, P4C eğitimi alan öğretmenlerin *bilgiyi yapılandırma* ve *üst bilişsel gelişime* vurgu yaptıkları görülmüştür. P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise *çocuk merkezli anlayışın* yanında daha çok *duyuşsal gelişime* vurgu yaptığı ortaya çıkmıştır. Literatüre bakıldığında araştırmacıların düşünme becerileri eğitimi farklı becerilerle ilişkilendirdiği görülmektedir (Karadağ ve Demirtaş, 2018; Burroughs ve Tunçdemir, 2017). Araştırmacıların bazılarının düşünme becerileri eğitiminde yalnızca bilişsel becerilere odaklanırken bazılarının ise biliş ötesi beceriler ve duyuşsal becerilere odaklandığı görülmektedir (Moseley, Elliot, Gregson ve Higgins, 2005). Aynı zamanda elde edilen bulgular neticesinde okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerine önem verdiği ve bu eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ulusal literatürün, okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerilerine dair olumlu tutuma sahip olduğu sonucunu doğrulayıcı nitelikte olduğu görülmektedir (Akbaba ve Kaya, 2015; Soydan ve Dereli, 2013). Öğretmenlerin oluşturdukları kavramsallaştırmalar sonucunda P4C eğitimi alan okul öncesi öğretmenler genel eğitim pedagojisi bağlamında *pozitif yönde öğretmen yeterliğine*, P4C eğitimi almayan öğretmenler ise *negatif yönde öğretmen yeterliğine* atıfta bulunmuşlardır. Çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin düşünme becerileri eğitiminde yeterlik bağlamında düşüncelerinin farklılaşmasındaki temel nedenin aldıkları P4C eğitimi olduğu söylenebilir. Bu alanda yapılan birçok çalışma P4C eğitimi almayan öğretmenlerin negatif yönde öğretmen yeterliğine yaptıkları atfın, düşünme becerileri eğitime yönelik aldıkları eğitimin yetersizliğiyle bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur (Birbili, 2013; Koyuncu, 2020; Demissie, 2015). Bu sonuç literatürden ulaşılan, öğretmenlerin eğitimde etkili ve yeterli olmaları için nitelikli eğitim almaları gerektiğine yönelik sonuçları desteklemektedir (Loughran ve diğ., 2004). Okul öncesi öğretmenlerinin genel eğitim pedagojisine yönelik tutumlarına bakıldığında P4C eğitimi alan öğretmenler eğitimde daha *sorgulayıcı öğretim yöntemleri* kullanırken P4C eğitimi almayan öğretmenlerin düşünme becerilerinde daha *geleneksel yöntemlere* başvurduğu tespit edilmiştir. P4C eğitimi almayan öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin daha geleneksel kalmasının düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yetersiz hissetmeleriyle birebir bağlantılı olduğu düşünülmektedir ve bu düşünce mevcut literatürle uyumaktadır (Çayır ve Akkoyunlu, 2016; Newell-Jones, 2012).

P4C eğitimi alıp almama durumlarına göre gruplandırılan okul öncesi öğretmenlerinin PAB bileşenleri özelinde düşünme becerileri eğitiminde amaç ve hedef bilgilerine yönelik olarak *çocuk anlayışları bilgisine* ve *bilginin yansımaya* atıfta buldukları belirlenmiştir. Eğitimin amaçlarından bahsederken sıklıkla çocuk merkezli olma ve bilgiyi yapılandırarak farklı ortamlara yansıtılmaya değinmişlerdir. Bu durum özellikle bilgiyi yapılandırmada ve eğitim uygulamalarındaki temel beklentilerde ortak bir anlayışa sahip olduğunu göstermektedir (Larimore, 2020). Elde edilen sonuçlar P4C eğitimi alıp almama durumunun çalışmaya katılan öğretmenlerin amaç ve hedef bilgisinde belirgin farklılıklar oluşturmadığını göstermiştir. Öğretmenler yapılan çalışmalara benzer olarak daha çok sosyal duyuşsal gelişim alanı çerçevesinde düşünme becerileri eğitime yönelik hedeflerini belirtmişlerdir (Fisher, 2005; Sternberg ve Grigorenko, 2002). P4C eğitimi alan öğretmenler çocukların öğrenmede yaşayabilecekleri zorluklarda *bilgiyi yapılandırmaya*, nitelikli öğrenmelerde duyabilecekleri ihtiyaçlarda ise *bilişsel hazırbulunuşluğa* atıf yapmışlardır. P4C eğitimi almayan öğretmenler alanlardan farklı olarak zorlukları ifade ederken *bilişsel hazırbulunuşluğa*, ihtiyaçları ifade ederken ise *çevresel etkilere* atıfta bulunmuşlardır. Benzer olarak düşünme becerileri eğitime yönelik herhangi bir eğitimi programına dâhil olmayan öğretmenlerin

tutumlarını inceleyen çalışmaların sonuçlarında öğretmenlerin sıklıkla çevresel etkilere atıfta bulunduğu görülmektedir (Sa-U ve Abd-Rahman, 2008). Bu sonuçlar kapsamında P4C eğitimi alan öğretmenlere göre, öğrenci anlayışları bilgisine yönelik olarak eğitimde bilişsel yapının çocuk için daha büyük öneme sahip olduğu, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bilişsel süreç yanında sosyal çevreye de odaklandığı söylenebilir. İlgili literatüre bakıldığında düşünme eğitimi yaklaşımlarının çocuklarda bilişsel becerileri ve süreçleri geliştirmeye yönelik hazırlandığı görülmektedir (Droit, 2014; Akman ve Şahin, 2018). Bu farklılığın sebebinin P4C eğitimi alan öğretmenlerin aldıkları eğitim programı içerisinde sıklıkla düşünme becerilerini geliştirici stratejilere başvurması nedeniyle bilişsel gelişime ağırlık vermesi olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda her iki grupta da öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde çocukların eğitim öncesi ön ihtiyaçları noktasında *anlamlı öğrenmeye* atıf yaptıkları görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde ele aldıkları konuların soyut kavramlar olması nedeniyle etkinlik planlarında somutlaştırma ve ilişkilendirmeye sıklıkla vurgu yaptıkları görülmüştür. Öğrenci anlayışları bilgisinde öğretmen görüşleri temelinde ulaşılan sonuçlar mevcut literatürle tutarlıdır (Siegler ve Wagner-Alibali, 2005; Dağlıoğlu ve Çakır, 2007). Çalışma bulgularında her iki gruptaki katılımcıların düşünme becerileri eğitimi kapsamında öğretim yöntemi ve stratejilerinin, kullandıkları yöntemlerin ve öğretimde dikkat ettikleri noktaların birbirinden farklılaştığı görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında literatürle bağlantılı olarak P4C eğitimi alan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde aldıkları eğitim nedeniyle programlarında *sorgulayıcı eğitim yöntemlerine* başvurduğu, P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise bilgi eksiklikleri nedeniyle bu konuda yetersiz kaldıkları düşünülmektedir (Hashim, 2004; Siddiqui ve diğ., 2015). Nitekim bu durumun P4C eğitimi almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yetersiz hissetmesi ve program bilgilerindeki yetersizlikle doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Park ve Oliver (2008) öğretmenlerin farklı eğitim stratejilerini çocuklara sunabilmesi, değerlendirmeler ve sorgulamalar yaptırabilmesi, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırabilmesi için farklı eğitimsel bilgi türlerine ihtiyaçları olduğunu belirtmiştir.

Katılımcıların program bilgisine yönelik bulguları ele alındığında, her iki grupta da program bilgisinin yeterli düzeyde olmadığı fakat P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayanlara göre düşünme becerileri eğitimine dair yönergelerle yönelik bilgiye daha çok sahip olduğu ve program bilgisi bileşenini diğer PAB bileşenleriyle daha çok etkileşime soktuğu görülmektedir. Erken çocuklukta düşünme becerileri eğitimine yönelik birçok çalışma, etkin öğrenme ortamları için eğitime program materyallerinin entegre edilmesi gerektiğini savunmuştur (Dwyer, Kelcey, Berebitsky ve Carlisle, 2016; Neuman ve Danielson, 2021). Dolayısıyla her iki grup için mevcut bulgular, literatürün program bilgisi beklentisini karşılamamaktadır. Bu beklentinin yanında, yapılan çalışmalar öğretmenlerin hangi branşta olursa olsun program bileşenlerini eğitimlerine dâhil etmede yetersiz olduklarını da göstermektedir (Cohen ve Yarden, 2009; Friedrichsen ve diğ., 2009). Bu durumun nedeninin yetersiz program bilgisi, programla ilişkilendirmede yetkinlik sorunları ve program bileşenlerine yeterli önemi vermeme olduğu düşünülebilir. Aynı zamanda P4C eğitimi alan öğretmenlerin program bilgisine dair ortaya çıkardığı bulgular O'Riordan'ın (2013) öğretmenlerle yürüttüğü doktora tezinde elde ettiği bulgularla benzerdir. Ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşenine yönelik çalışma bulgularında, P4C eğitimi alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye bağlı hedeflerinden bahsederken *bilgiyi yapılandırmaya, uygun strateji seçimi ve alternatif değerlendirme* yöntemlerine P4C eğitimi almayan öğretmenlerin ise yalnızca *uygun strateji seçimine* atıf yaptıkları tespit edilmiştir. Alınan P4C eğitiminin öğretmenleri akıl yürütme ve sorgulamaya dayalı yöntemlere daha çok yönlendirdiğini göstermiştir (Siddiqui ve diğ., 2015; Scholl, Nichols ve Burg, 2016). Nitekim mevcut literatür öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik yöntem bilgisine sahip olmasının eğitimin etkin değerlendirilmesi için önemli olduğunu vurgulamaktadır (Abell, 2008; Park ve Oliver, 2008). Bunun yanında P4C eğitimi alan öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgisi bileşeni kapsamında diğer bileşenlerle daha çok etkileşime girdiği fakat mevcut literatüre göre istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu etkileşimdeki farklılaşmanın nedenine bakıldığında, P4C eğitiminde değerlendirme aşamalarının çok yönlü olması ve klasik değerlendirme yöntemlerinden ayrışması göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışma sonuçlarına benzer olarak Park ve Chen (2012) öğretmenlerin *program ve değerlendirmeye* yönelik bilgilerini eğitim programlarına dâhil etmede yetersiz olduklarını belirtmiştir. Aynı zamanda mevcut çalışmanın P4C eğitimi alan öğretmenler özelinde, Yılmaz ve Benli'nin (2011) çalışmasında belirttiği *öğretmenlerin alternatif değerlendirme yöntemlerine yönelik bilgilerinin olmadığı* görüşüyle farklılaştığı görülmektedir. Belirtilen tüm sonuçlara ek olarak iki gruptaki katılımcıların da AMA-ÖAB-STR bileşenleri arasında en kuvvetli etkileşimin olduğu ve düşünme becerileri eğitimi planlarken sıklıkla bu bileşenlere başvurdukları tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürdeki benzer çalışmaların bulgularını desteklemektedir (Park ve Chen, 2012; Akşam ve Kutluca, 2021). Diğer yandan P4C eğitimi almayan öğretmenlerin tüm PAB bileşenlerini birbiriyle etkileşime sokmadığı ve sahip oldukları bilgileri etkinlik planlarına yansıtamadıkları görülerek PAB'lerinin sınırlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar

Tartışma neticesinde elde edilen veriler ışığında, ulaşılan sonuçlar maddeler halinde aşağıda sunulmuştur:

1. Düşünme becerileri eğitiminde P4C eğitimi alan öğretmenlerin kendilerini yeterli hissederken P4C eğitimi almayan öğretmenler kendilerini yeterli hissetmemektedir.
2. Düşünme becerileri eğitiminde her iki grupta da programa yönelik bilgi yetersizdir fakat P4C eğitimi alan öğretmenlerin almayan öğretmenlere göre eğitimi nasıl gerçekleştireceğine dair yönergelere daha çok hâkimdir.
3. Ölçme ve değerlendirme sürecinde P4C eğitimi alan ve almayan öğretmenlerin uygulamaları birbirine yakındır. Fakat P4C eğitimi alan öğretmenler alternatif değerlendirme yöntemlerine daha çok başvurmaktadır.
4. P4C eğitimine sahip olan katılımcıların PAB haritalarının daha dengeli bir bileşen etkileşimi oluşturduğu ortaya çıkmıştır.
5. PAB haritalarındaki bileşenler arasındaki en güçlü etkileşim *AMA* ile *ÖAB* arasındadır. Bu durum, eğitimin uygulanması ve planlanmasında bu iki pedagojik aracın temel alındığını göstermektedir.
6. P4C eğitimi almayan öğretmenler düşünme becerileri eğitiminde PB-STR ve PB-ÖDB arasındaki ikili bağlantıyı kuramamıştır. Bu durum P4C eğitimi almayan öğretmenlerin, belirtilen bileşenleri düşünme eğitimine dâhil etmede yetersiz olduklarını göstermektedir.

Öneriler

Bu çalışma kapsamındaki tartışılarak ulaşılan sonuçlar ışığında, farklı bağlamlar göz önünde bulundurularak belirlenen öneriler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. P4C eğitiminin öğretmenlerin PAB'lerini farklılaştırıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla seçilen bir konu alanı üzerinden öğretmenlerin planlama yapmaları istenerek sınıf içi uygulamaları gözlem yoluyla incelenebilir.
2. Çalışma sonucunda P4C eğitimi almayan öğretmenlerin düşünme becerileri eğitiminde kendilerini yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Bu nedenle hizmet öncesi ve hizmet sonrası dönemde öğretmenlere düşünme becerileri eğitimine yönelik eğitici eğitimi alma fırsatı sağlanabilir.
3. Çalışmada P4C eğitiminin okul öncesi öğretmenlerinin düşünmeye yönelik PAB'lerini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle *Çocuklar İçin Felsefe* eğitimi öğretmenlerin lisans ya da yüksek lisans programlarıyla bütünleştirilebilir.
4. Bu çalışma okul öncesi öğretmenleriyle yapılmıştır. Gelecekteki çalışmalar farklı seviyelerdeki okul öncesi öğretmen adaylarıyla ya da farklı kurum türlerinde çalışan öğretmenlerle yine karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
5. Bu çalışmada düşünme eğitimi olarak P4C eğitimi temel alınmıştır. Diğer çalışmalarda öğretmenlerin farklı düşünme eğitimi programlarına yönelik PAB'leri karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
6. Çalışmada öğretmenlerin program ve ölçme-değerlendirmeye yönelik bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna bağlı olarak öğretmenlere programı ve ölçme-değerlendirme süreçlerini öğretimlerine nasıl dâhil edeceklerine yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Mevcut çalışma için herhangi bir kamu veya ticari fon kuruluşundan herhangi bir hibe alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu çalışma, İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Kurulunun 14/07/2021 tarihli ve E-88083623-020-18301 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça /References

- Abell, S. K. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International journal of science education*, 30(10), 1405-1416. doi: 10.1080/09500690802187041
- Akbaba, A. ve Kaya B. (2015). Okul öncesi öğrencilerinin düşünme becerilerinin gelişmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 148-160. doi: 10.17755/esosder.41522
- Akman, B. ve Şahin, M. K. (2018). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinin gelişimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 5-20.
- Akşam, E. ve Kutluca, A. Y. (2021) Okul öncesi öğretmenlerinin fen öğretimi uygulamalarının teorik ve pratik doğasının keşfedilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 386-435. doi: 10.19171/uefad.867333
- Ansori, M. (2019). English teachers' efficacy in using pedagogical techniques to promote higher order thinking skills. *A Journal of Culture, English Language Teaching, Literature and Linguistics*, 6(2), 1-13. doi: 10.22219/celtic.v6i2.9860
- Aslan, O., Şenel-Zor, T. ve Tamkavas-Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(40), 519-530.
- Baumfield, V. (2006). Tools for pedagogical inquiry: The impact of teaching thinking skills on teachers. *Oxford Review of Education*, 32(2), 185-196. doi: 10.1080/03054980600645362
- Birbili, M. (2013). Developing young children's thinking skills in greek early childhood classrooms: Curriculum and practice. *Early Child Development and Care*, 183(8), 1101-1114. doi: 10.1080/03004430.2013.772990
- Boyacı, N. P., Karadağ, F. ve Gülenç, K. (2018). Çocuklar için felsefe/çocuklarla felsefe: Felsefi metotlar, uygulamalar ve amaçlar. *Kaygı. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 31, 145-173. doi: 10.20981/kaygi.474657
- Burroughs, M. D., & Tuncdemir, T. B. A. (2017). Philosophical ethics in early childhood: A pilot study. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 74-101.
- Carlson, J., Daehler, K. R., Alonzo, A. C., Barendsen, E., Berry, A., Borowski, A., ... Wilson, C. D. (2019). The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 77-94). Singapore: Springer.
- Chan, K. K. H., & Yung, B. H. W. (2015). On-site pedagogical content knowledge development. *International Journal of Science Education*, 37(8), 1246-1278. doi: 10.1080/09500693.2015.1033777
- Cochran, K. F., DeRuiter, J. A., & King, R. A. (1993). Pedagogical content knowing: An integrative model for teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 44(4), 263-272. doi: 10.1177/0022487193044004004
- Cohen, R., & Yarden, A. (2009). Experienced junior-high-school teachers' PCK in light of a curriculum change: "The cell is to be studied longitudinally". *Research in Science Education*, 39(1), 131-155. doi: 10.1007/s11165-008-9088-7
- Çayır, N. A. ve Akkoyunlu, B. (2016). Çocuklar için felsefe eğitimi üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(2), 97-133. doi: 10.17569/tojqi.91449
- Dağlıoğlu, H. E. ve Çakır, F. (2007). Erken çocukluk döneminde düşünme becerilerinden planlama ve derin düşünmenin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 32(144), 28-35.
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00483.x
- Darling-Hammond, L., & Baratz-Snowden, J. (2007). A good teacher in every classroom: Preparing the highly qualified teachers our children deserve. *Educational Horizons*, 85(2), 111-132.
- Demirbaş, M. (2019). *Okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel inanç düzeyleri ile matematiksel pedagojik yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

- Demissie, F. (2015). Promoting student teachers' reflective thinking through a philosophical community of enquiry approach. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(12), 1-13. doi: 10.14221/ajte.2015v40n12.1
- Direk, N. (2008). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Droit, R. (2014). *Çocuklarla felsefe sohbetleri*. (A. Karakış, çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Dwyer, J., Kelcey, B., Berebitsky, D., & Carlisle, J. F. (2016). A study of teachers' discourse moves that support text-based discussions. *The Elementary School Journal*, 117(2), 285-309. doi: 10.1086/688896
- Estarellas, P. (2007). Teaching philosophy vs teaching to philosophise. *Philosophy Now*, 63, 12-15.
- Fisher, A. (2005). *Thinking skills and admission to higher education*. Retrieved from <https://www.cambridgeassessment.org.uk/1139/>
- Friedrichsen, P. J., Abell, S. K., Pareja, E. M., Brown, P. L., Lankford, D. M., & Volkmann, M. J. (2009). Does teaching experience matter?: Examining biology teachers' prior knowledge for teaching in an alternative certification program. *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 357-383. doi: 10.1002/tea.20283
- Gasparatou, R., & Kampeza, M. (2012). Introducing P4C in kindergarten in Greece. *Analyticteaching and Philosophical Praxis*, 33(1), 72-82.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Gregory, M., & Brubaker, N. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hashim, H. (2004). Malaysian teachers' attitudes, competency and practices in teaching thinking. *Intellectual Discourse*, 11(1), 27-50.
- Işıklar, S. (2019). *Çocuklar için felsefe eğitim programının 5-6 yaş çocuklarda felsefi sorgulama yoluyla eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Işıklar, S., & Abalı-Öztürk, Y. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130-142. doi: 10.33200/ijcer.942575
- Jahani, R., Nodehi, H., & Akbari, A. (2016). Effect of the P4C (philosophy for children as a content approach) on moral judgment of sixth grade students. *Scinzer Journal of Humanities*, 2(1), 19-23.
- Karadağ, F. ve Demirtaş, V. Y. (2018). Çocuklarla felsefe öğretim programı'nın okul öncesi dönemdeki çocukların eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 1-22. doi: 10.15390/EB.2018.7268
- Kind, V. (2009). Pedagogical content knowledge in science education: Perspectives and potential for progress. *Studies in Science Education*, 45(2), 169-204. doi: 10.1080/03057260903142285
- Kolb, S. M. (2012). Grounded theory and the constant comparative method: Valid research strategies for educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 3(1), 83-86.
- Korkmaz, H. I., & Şahin, Ö. (2020). Preservice preschool teachers' pedagogical content knowledge on geometric shapes in terms of children's mistakes. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(3), 385-405. doi: 10.1080/02568543.2019.1701150
- Koyuncu, E. D. (2020). *Okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarla felsefe hakkındaki görüşlerinin çocuklarla felsefe deneyimi yoluyla incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kutluca, A. Y. (2021a). An investigation of elementary teachers' pedagogical content knowledge for socioscientific argumentation: The effect of a learning and teaching experience. *Science Education*, 105(4), 743-775. doi: 10.1002/sce.21624
- Kutluca, A. Y. (2021b). Investigation of the interactions among preschool teachers' components of pedagogical content knowledge for early science teaching. *Southeast Asia Early Childhood Journal*, 10(1), 117-137. doi: 10.37134/saecj.vol10.1.10.2021

- Larimore, R. A. (2020). Preschool science education: A vision for the future. *Early Childhood Education Journal*, 48(6), 703-714. doi: 10.1007/s10643-020-01033-9
- Lee, J. E. (2017). Preschool teachers' pedagogical content knowledge in mathematics. *International Journal of Early Childhood*, 49(2), 229-243.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lipman, M. (1995). Caring as thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 15(1), 1-13.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Newyork: Cambridge University Press.
- Loughran, J., Mulhall, P., & Berry A. (2004). In search of pedagogical content knowledge in science: Developing ways of articulating and documenting professional practice. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(4), 370-391. doi: 10.1002/tea.20007
- Magnusson, S., Krajcik, J., & Borko, H. (1999). Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), *Examining pedagogical content knowledge: The construct and its implications for science education*, 95-132. doi: 10.1007/0-306-47217-1_4
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek: İlk ve orta sınıflarda felsefi sorgulama*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Morse, J. M. (2015). Critical analysis of strategies for determining rigor in qualitative inquiry. *Qualitative Health Research*, 25(9), 1212-1222. doi: 10.1177/1049732315588501
- Moseley, D., Elliot, J., Gregson, M., & Higgins, S. (2005). Thinking skills framework for the use in education and training. *British Education Research Journal*, 31(3), 367-390. doi: 10.1080/01411920500082219
- Nacar, S. ve Kutluca, A. Y. (2020). Bir okul öncesi öğretmenin fen öğretimine yönelik pedagojik alan bilgisinin keşfedilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 529-545. doi: 10.17860/mersinefd.727664
- Neuman, S. B., & Danielson, K. (2021). Enacting content-rich curriculum in early childhood: The role of teacher knowledge and pedagogy. *Early Education and Development*, 32(3), 443-458. doi: 10.1080/10409289.2020.1753463
- Newell-Jones, K. (2012). *Wiser Wales: Developing philosophy for children (P4C) in different school contexts in wales 2009-2012*. Cardiff: Council for Education in World Citizenship.
- Nilsson, P., & Elm, A. (2017). Capturing and developing early childhood teachers' science pedagogical content knowledge through CoRes. *Journal of Science Teacher Education*, 28(5), 406-424. doi: 10.1080/1046560X.2017.1347980
- Nilsson, P., & Loughran, J. (2012). Exploring the development of pre-service science elementary teachers' pedagogical content knowledge. *Journal of Science Teacher Education*, 23(7), 699-721. doi: 10.1007/s10972-011-9239-y
- O'riordan, N. (2013). *Swimming against the tide: The implementation of philosophy for children in the primary classroom*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Hull, Kingston Upon Hull, England.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42(5), 533-544.
- Park, S., & Chen, Y. C. (2012). Mapping out the integration of the components of pedagogical content knowledge (PCK): Examples from high school biology classrooms. *Journal of Research in Science Teaching*, 49(7), 922-941. doi: 10.1002/tea.21022
- Park, S., & Oliver, J. S. (2008). Revisiting the conceptualisation of pedagogical content knowledge (PCK): PCK as a conceptual tool to understand teachers as professionals. *Research in Science Education*, 38(3), 261-284. doi: 10.1007/s11165-007-9049-6
- Park, S., & Suh, J. K. (2019). The PCK map approach to capturing the complexity of enacted PCK (ePCK) and pedagogical reasoning in science teaching. In A. Hume, R. Cooper, & A. Borowski (Eds.), *Repositioning pedagogical content knowledge in teachers' knowledge for teaching science* (pp. 187-199). Singapore: Springer. doi: 10.1007/978-981-13-5898-2_8

- Robson, S., & Hargreaves, D. J. (2005). What do early childhood practitioners think about young children's thinking? *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(1), 81-96. doi: 10.1080/13502930585209571
- Säre, E., Luik, P., & Tulviste, T. (2016). Improving pre-schoolers'reasoning skills using the philosophy for children programme. *Trames: A Journal of the Humanities and Social Sciences*, 25(3), 273-295.
- Sa-U, S., & Abd-Rahman, N. S. N. (2008). Factors influencing teachers' perceptions on teaching thinking: A case study in Kuala Lumpur, Malaysia. *The Journal of Behavioral Science*, 3(1), 66-75.
- Scholl, R., Nichols, K., & Burgh, G. (2016). Connecting learning to the world beyond the classroom through collaborative philosophical inquiry. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 44(5), 436-454. doi: 10.1080/1359866X.2015.1095279
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23. doi: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411
- Siddiqui, N., Gorard, S., & See, B. (2015). *Philosophy for children: Evaluation report and executive summary*. Millbank: Education Endowment Foundation.
- Siegler, R. S., & Wagner-Alibali, M. (2005). *Children's thinking*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Soydan, S. B. ve Dereli, H. M. (2014). Farklı yaklaşımları uygulayan okul öncesi öğretmenlerinin çocuklarda düşünme becerilerini geliştirmek için kullandıkları stratejilerin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 475-496.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. (2000). *Teaching thinking for successful intelligence*. Arlington Heights, Illinois: SkyLight Professional Development.
- Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). Difference scores in the identification of children with learning disabilities It's time to use a different method. *Journal of School Psychology*, 40(1), 65-83. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00094-2
- Torbeyns, J., Verbruggen, S., & Depaepe, F. (2020). Pedagogical content knowledge in preservice preschool teachers and its association with opportunities to learn during teacher training. *ZDM – Mathematics Education*, 52(2), 269-280. doi: 10.1007/s11858-019-01088-y
- Tournaki, N., & Podell, D. M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 299-314. doi: 10.1016/j.tate.2005.01.003
- Wartenberg, T. E. (2014). *Big ideas for little kids: Teaching philosophy through children's literature*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Yılmaz, M. ve Benli, N. (2011). İlköğretim I. kademedeki verilen performans görevlerinin veli görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 287-302.
- Yin, R. K. (2014). *Case study methods: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğrencilerden Beklentilerinin İncelenmesi*

Merve Kahya¹ ve Didem Koşar^{**2}

Öz

Öğretim üyelerinin eğitim yönetimi yüksek lisans ve doktora programına devam edenlerden beklentilerinin incelendiği bu araştırma 2020-2021 akademik döneminde Ankara'da dört devlet üniversitesinde görevli 12 öğretim üyesi ile yürütülmüştür. Nitel araştırma yönteminde olgubilim deseni kullanılan çalışmada, veriler araştırmacıların geliştirdiği yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olup çözümünde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden ders, yeterlik, tez dönemindeki ve bireysel beklentileri, öğrencilerle iletişim kanalları, öğrenci tipleri ve süreçte yaşanan sorunlar ele alınmıştır. Araştırma bulgularına göre öğrencilerin öğretim üyeleri ile uygun zaman diliminde uygun yöntemle iletişim kurmaları önemlidir; az okuma, etik ihlal, zamanı yönetme, derse devam sağlama, eksik motivasyon, öğretim üyesi ve öğrenci iletişimi, nitelik, kaynakların yetersiz olması gibi faktörlerin lisansüstü eğitimde sorun oluşturması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Ayrıca lisansüstü eğitime devam edebilmede görev yapılan kurumun izin konusunda desteğinin sağlanmasının önemi ortaya konmuştur. Araştırmada lisansüstü derslerin çeşitliliğinin artırılması önemlidir; ayrıca doğru iletişim kanallarının kullanılması, lisansüstü eğitime gereken zamanın ayrılması gibi öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler

Lisansüstü eğitim
Eğitim yönetimi
Beklenti kuramı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
30 Haziran 2022
Kabul Tarihi
09 Kasım 2022
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Examining The Expectations of Lecturers From Graduate Students*

Abstract

This research, which examines the expectations of academics from those who continue their Educational Administration master's and doctorate programs, was conducted with 12 academics working at four state universities in Ankara in the 2020-2021 academic year. A qualitative research method, phenomenological design and an interview guide developed by the researchers were used. To analyze the data content analysis was applied. Academics expressed their opinions on the lectures, coursework period through personal expectations, communication methods with students, the characteristics of graduate students, and problems of the graduate education. In this research, it is revealed out that graduate education problems are communication styles with academics, less reading, ethic rules, managing time, attending courses, insufficient motivation, relation between the students and academicians, lack of courses that focus on practice, lack of course variety. In addition, the significance of providing organization support where students work in order to continue graduate education has been revealed. In the research, increasing the number of courses is important; besides, using the right communication channels, and allocating the necessary time for graduate education were suggested.

Keywords


Graduate education
Educational administration
Expectation theory

Article Info

Received
June 30, 2022
Accepted
November 09, 2022
Article Type
Research Paper

Atf: Kahya, M. ve Koşar, D. (2023). Öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden beklentilerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 59-74. <https://doi.org/10.12984/eegeefd.1138286>

* Bu çalışma Merve Kahya tarafından Doç. Dr. Didem Koşar danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from the master's thesis prepared by Merve Kahya under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Didem Koşar]

¹  Yüksek İhtisas Üniversitesi, Rektörlük, Türkiye, mmervekhy@gmail.com

^{**} Sorumlu Yazar / Corresponding Author

²  Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Türkiye, didemkosar@hacettepe.edu.tr



Bu eser Creative Commons Atıf-GayriTicari-Türetilemez 4.0 Uluslararası Lisansı ile yayımlanmıştır.

Extended Abstract

Introduction

People attend graduate education due to reasons such as employment expectations, field change, new professions, and orientation to the academic field (Tonbul, 2008). At the same time, graduate education ensures individuals with ability for investigating the social relations and the norms guiding these relations. The graduate program provides skills for students to improve the relations and change them when needed, while contributing to the formation of an information community and maintaining it by introducing scientific, technological, social or cultural developments of the field (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010). Educational administration is a branch of science and practice that examines administrative phenomenon in education; tries to comprehend administrative facts regarding educational organizations (Özdemir, 2018). Turkey is an important country in which scientific information is transferred frequently in educational administration field (Turan & Şişman, 2013). Expectation expresses the belief that a definite level of struggle will lead to a definite level of performance. Prospect theory attributes the tendency to exhibit a certain behavior to the attractiveness of behavior consequences and the power of expectations regarding the results (Robbins & Judge, 2019). Many academics are influential in the important choices of their students. Students have certain expectations from academicians. Likewise, the academicians also have some expectations from the students for ensuring the permanence of the process correctly. After the review of the literature, it is seen that studies on the expectations of the Educational Administration graduate program students from the lecturers are found but limited number of studies are found on lecturers' expectation from the students. Therefore, the aim of this study is to examine the lecturers' expectancy from the students that attend Educational Administration masters or doctorate programs.

Method

This qualitative study is in phenomenological design. Through interviews, the expectations of the lecturers from the graduate program students were gathered. The subject discussed is the expectancies of the lecturers from the students in the program and their experiences related to the subject. The study group includes 12 academicians who work in four different state universities in Ankara in Educational Administration Department during 2020 and 2021 academic year. The sample was determined by using the maximum variation. Variables such as higher education institution of the participants, gender of the participants, the presence of administrative duties, seniority, years of service. In the study, interview technique was used for collecting the data. Data collection was conducted through a semi-structured interview guide developed by the researchers. Questions were determined in order to reveal the expectations of the lecturers from the graduate students, which is the aim of the research. For analyzing data content analysis was used.

Findings

In the category of academicians' expectancy from graduate students during the coursework period, readings related to the field, participation in classes, qualified homework and presentations, communication with the lecturer, sustainable motivation, attendance, fulfillment of the responsibilities on time, allocating sufficient time for graduate education, communication with other students, scientific research and reporting techniques are among the prominent codes. Reading a lot, knowledge of scientific research and reporting techniques, knowledge of national and international literature, following innovations regarding the field and preparation process are seen among the prominent codes during the qualifying exam stage. In the category of lecturers' expectations from the students in the dissertation process, communication with the advisor, working style, knowledge of scientific research and reporting techniques, following ethical rules, determining the thesis topic are among the prominent codes. Academicians evaluated their individual expectations from graduate students as communication-related expectations and academic expectations. E-mails, face-to-face meetings, online conversations, phone calls and WhatsApp/ text messages were used as the communication methods of faculty members with graduate students. Academicians evaluated the communication process of with students in the categories of coursework period and dissertation period. In terms of the frequency of interviews, when needed, once a month, at the beginning and at the end of the semester are the prominent codes. In the thesis period, the codes emphasized are when needed, per month, per week and per day. Academicians evaluated the problems of graduate education as problems related to students, lecturers, and the field. They evaluated the types of graduate students based on the character traits of the people attending the program, their academic characteristics, and their gender. Academicians evaluated that their colleagues should have some qualifications such as teaching, counseling, and character traits.

Discussion and Conclusion

Almost all of the faculty members can be reached by keeping the communication channels open whenever students need them is a strong step for rising the quality of the graduate education process and to make the process comfortable and productive for the students. This finding supports the view in the study conducted by Sezgin, Kılınç, and Kavgacı (2012) that students generally use all communication channels in the process, but

they prefer face-to-face communication in line with the appropriate conditions. Graduate students are expected to be ethical. Faculty members emphasize individual expectations such as motivation, patience, resilience, respect, and sharing knowledge. In the research conducted by Tonbul (2008), similar to this study's findings, the most important criteria for the instructional performance of students and faculty members found to be creative and critical thinking skills and accessibility for students and allocating time for students. Parallel to these, the following suggestions are given; different criteria may be involved in the selection of graduate students; in this way, both qualified students can be selected and the number of students per faculty member can be reduced, time allocated to students can be increased and better quality can be provided. The variety of courses in the field can be increased by making content arrangements. Besides the skills and abilities of graduate students, guidance can be provided in their career planning. By creating opportunities for faculty members to spend time with students outside of the classroom, opportunities can be created to teach graduate students academic style and behavior. The research can be conducted regarding different state and private universities, in different departments and in different provinces, so that new information and experiences can be provided by conducting comparative research related to program's requirements, the academicians' expectancy from program participants.

Giriş

Üniversiteler bilginin üretildiği, üretilen bilgilerin topluma paylaşıldığı, güncel ve eleştirel yaklaşımların yer aldığı kurumlardır (Yılmaz, 2017). Üniversitelerin amacı geniş kapsamlı ve nitelikli araştırmalara odaklanma, eğitim ve öğretim yapma, evrensel boyutta nitelikli insan gücü yetiştirmedir. Bu bağlamda üniversite üretilmiş olan bilgileri yeni nesillere aktarmakla beraber aynı zamanda yeni ve farklı fikirler ve bilgiler de üreterek sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel bağlamda toplumun yaşam niteliğinde artış sağlamaktan sorumludur (Aydın ve Uysal, 2014). Bu doğrultuda üniversitelerde bilimsel bilgi üretim aşamasında lisansüstü eğitimin öneminin büyük olduğu ifade edilebilir. Bu eğitimin önemini artıran bir diğer husus bilgiye sahip olmanın günümüzde ne kadar önemli olduğunun farkında olarak bireylerin ve böylelikle toplumların daimi bir rekabet içinde olmalarıdır (Kahraman ve Tok, 2016).

Lisansüstü eğitim, bilim yapma konusunda motive kişileri geleceğe hazırlama ve ülkenin bilim yapma politikasının yürütülme sürecindeki en önemli unsurlardan birisidir. Lisansüstü eğitimin en önemi amacı bilgi üretebilen, ürettiği bilgiyi uygun şekilde uygulayan, sorgulayıcı bir yaklaşımla sorunları çözebilecek yeteneğe sahip insan gücü yetiştirmektir. Yükseköğretimin bir parçası olan lisansüstü eğitim aynı zamanda seçicidir (Sezgin, Kılınç ve Kavgacı, 2012). Lisansüstü eğitime başvuran adaylar arasında belirli becerilere sahip olan kişilerin seçilmesi yükseköğretimde akademik standartların korunmasına önem verildiğinin bir göstergesidir (Karagül, 1996).

Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi lisansüstü eğitim için yeterlilik çerçevesi sunmaktadır (Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ], 2011). Bu açıdan lisansüstü eğitimleri teorik ve olgusal bilgi, uygulamaya dönük yeterlilikler ve bağımsızlık, sorumluluk alma, öğrenme, iletişim becerileri, sosyal beceriler ve alana has yetkinlik şeklinde yeterlilikler olarak tanımlanmaktadır. Bu yeterlilikler lisansüstü eğitim düzeyleri açısından önemlidir çünkü lisansüstü eğitimde kalite ve nitelik üniversitelerin niteliklerini etkilemekte ve üniversitenin niteliği de toplumun niteliğine yansımaktadır (Yılmaz, 2017).

Lisansüstü eğitim aracılığıyla kişiler mesleki bağlamda öz gelişimlerini sağlarken aynı zamanda araştırma, yaratma özellikleri de kazanmaktadırlar (Sayan ve Aksu, 2005). İstihdam edilmeye yönelik beklentiler, alanda değişim yapma isteği, yeni meslek edinme hedefleri, akademisyen olabilme gibi sebeplerle de kişiler lisansüstü eğitim almak istemektedirler (Tonbul, 2008). Aynı zamanda lisansüstü eğitim, kişilerin sosyal ilişkilerini ve bu ilişkilere yön veren normları eleştirel bir perspektifle inceleyebilme, geliştirebilme ve gerekli durumlarda değişiklik yapabilmek için adım atma motivasyonu ve girişimi sağlarken alanındaki kültürel, dijital, politik, ekonomik gelişimin farkında olarak kendi toplumunun bilgi toplumu olma ve bu özellikleri sürdürebilmesine yardımcı olma imkânı sunmaktadır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2010). Lisansüstü eğitim alanlarından biri de eğitim yönetimi alanıdır.

Eğitim yönetimi, eğitime ilişkin yönetsel konuları eğitim örgütleri açısından irdeleyen bir bilim ve uygulama dalıdır (Özdemir, 2018). Eğitim örgütlerinin hedeflerini gerçekleştirebilmesi için insan ve madde kaynağını dengeleyen, bu kaynakları amaca uygun şekilde kullanan ve önceden belirlenmiş ve alınmış kararları uygulamaya çalışan bir alandır (Üstüner ve Cömert, 2008). Eğitim yönetimi alanı eğitim, yönetim, sosyal ve beşerî bilimlerle bağlantılı ve ayrıca işletme alanı kavramlarını da kapsayan yönetim biliminin eğitime uyarlanmasıdır (Bursalıoğlu, 2003).

Türkiye, eğitim yönetimi alanında ortaya konan bilimsel bilginin en çok yansıdığı ülkelerden birisidir (Turan ve Şişman, 2013). Günümüzde eğitimde nitelikli özelliklere sahip yöneticilere ve yönetim tarzlarına duyulan ihtiyaç artmaktadır. Çünkü hızla değişen günümüz koşullarında politik, teknolojik, kültürel, sosyo-ekonomik değişimlerin ve yeniliklerin varlığı ve bu değişimlerin ortaya çıkardığı sorunlar tüm eğitim yöneticilerinin görev ve sorumluluklarında da değişimler yaratmaktadır (Örücü ve Şimşek, 2011). Bu yüzden, eğitim yönetimi alanı eğitim süreçlerinin başarı ile yürütülme sürecinde insan ve madde kaynaklarının doğru ve etkili şekilde dağıtımında önemli bir rol üstlenmektedir (Aslanargun, 2007). Eğitim yönetiminin amaçlarından birinin de eğitim örgütlerinin madde ve insan kaynağının etkili şekilde yönetilerek eğitim hizmetlerinin gerçekleştirilmesi olduğu (Özdemir, 2018) göz önüne alındığında bu alanın tüm eğitim düzeyleri bağlamında inceleme ve araştırma gerçekleştirdiğini söylemek mümkündür.

Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirmeye yönelik olan lisans programları, 1990’larda eğitim fakültelerindeki değişim çalışmaları neticesinde kapatılmış ve bu alanda yüksek lisans programları yaygın hâle gelmiştir (Şişman ve Turan, 2002). Eğitim yönetimi bölümleri 1997’de Yükseköğretim Kurulu’nun eğitim fakültelerini düzenleme bağlamında ana bilim dalı olarak değiştirilmiştir. 1997’de eğitim fakültelerindeki akreditasyon ile öğretmen yetiştirme programlarındaki düzenleme ile beraber başlayan süreçte eğitim yönetimi ve denetimine lisans öğrencilerinin alınması durdurulmuştur. Eğitim yönetimi ve denetimi programlarında sadece lisansüstü programlarının olması ve talebin fazlalığı bu programların bu talepleri karşılayamama durumunun ortaya çıkmıştır (Recepoğlu ve Kılınç, 2014). Eğitim yönetimi alanında yürütülen eğitim programlarının başarısı öğretim üyelerinin etkililiği kadar lisansüstü öğrencilerin niteliğine bağlıdır. Akademisyenlerin tüm mesleklerde olduğu

gibi çalışmalarının etkili olabilmesi morallerinin yüksek olması ve motivasyonları ile ilişkilidir; görevlerini severek icra etmeleri, işlerinden memnuniyetleri önemlidir. Çünkü akademisyenlerin güdülenme düzeyleri, iş memnuniyetleri ve verimlilikleri öğrencileri de etkilemektedir (Demir ve Akbaba, 2018). Öte yandan lisansüstü eğitimin etkili bir şekilde yürütülmesi eğitimde yer alan kişilerin motivasyonlarının yüksek düzeyde olması ile ilişkilidir (Tağ ve Çetinkaya, 2019). İstekli olan öğrenciler program derslerine daha dikkatli katılım sağlamakta; daha ilgili, istekli, merak düzeyleri ve beklentileri de yüksek şekilde eğitimlerine devam etmektedirler. Öğrenciler; derslere katılmakta, not tutmakta, tartışma ortamında yer almakta, görevlerini yerine getirirken ve araştırma yaparken çeşitli bilgi kaynaklarına ulaşmakta ve kullanılmaktadırlar. Akademik açıdan motivasyonu yüksek olmayan öğrenciler ise daha çok bir diploma sahibi olabilmenin öncelik olduğu bir düşünceyle eğitimlerine devam edebilmektedir. Öğrenmeye karşı yeterince isteğe sahip olamama, motivasyon kaybı ve düşüklüğü, yeterli çaba göstermeme ise problemlere sebep olmaktadır (Bayrakçeken, Oktay, Samancı ve Canpolat, 2021).

Kuramsal açıdan bakıldığında örgütlerde insanın, onun ihtiyaçlarının, beklentilerinin, isteklerinin daha çok önemsinmeye başlanmasıyla bu kişilerin nasıl motive edilecekleri de iş yaşamında önemli hâle gelmiştir (Şahin, Yavuz-Tabak ve Tabak, 2017). Beklenti Kuramı'nda kişilerin davranışının arkasından belli bir sonuca ulaşma ihtimaline ilişkin ilk baştaki inanç "beklenti" olarak ifade edilmektedir (Tağ ve Çetinkaya, 2019). Birey istediği sonuca ulaşabilmek için farklı davranış örüntüleri arasından kendisi için en uygunu hangisi ise onu seçecek ve kendisini hedeflerine yaklaştıracak olan davranışa odaklanacaktır (Çetinkaya, 2016). Beklenti, harcanan çabanın belirli bir kademede performans getireceğine olan inançtır. Beklenti Kuramı, kişilerin bazı davranışlar gösterme sebeplerini bu davranışların nasıl sonuçlanacağına ilişkin beklenti gücü ile ilişkilendirmektedir (Robbins ve Judge, 2019). Kişilerin beklentilerinin karşılama durumu da onların nasıl ve ne düzeyde motive oldukları ile bağlantılıdır. Beklenti Kuramında beklenti, araçsallık ve tatmin motivasyonun üç ögesi olarak belirlenmiştir. Lisansüstü eğitim aracılığı ile kişilere kazandırılan eğitimsel özellikler, beceri ve nitelikler kişilerin yaşamlarında onlara pek çok alanda fayda sağlamaktadır (Gömlüksiz ve Yıldırım, 2013). Bu doğrultuda lisansüstü eğitim sürecindeki öğrencilerin ve öğretim üyelerinin beklentilerinin varlığı ve bu beklentilerinin süreçteki motivasyonlarına da yön verdiği söylenebilir. Ayrıca öğretim üyelerinin akademik, mesleki ve kişisel özelliklerinin öğrencilerin gelişimlerinde önemli role sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. Öğretim üyelerinin öğrenciler üzerindeki etkilerinin olumlu ve yapıcı şekilde olması onların akademik ve psikolojik sağlımlıkları ile oldukça ilişkilidir (Akman, Kelecioğlu ve Bilge; 2006). Bu sebeplerle öğretim üyelerinin görevlerini tam ve etkili şekilde yapmaları iş memnuniyetleri için gereklidir (Bilge, Akman ve Kelecioğlu; 2007). Çünkü iş tatmini, eğitimi etkilerken bir yandan da öğretim üyeleri ve görev yaptıkları fakülteler için de önemlidir (Swaminathan ve Jawahar, 2013). Açık Sosyal Sistem Kuramı'na göre lisansüstü eğitim sürecinin en önemli girdisinin öğrenciler olduğu göz önünde bulundurulduğunda programda yer alan öğrencilerin kendi dinamik eğilimlerini kurlmaları, kendilerini yenilemeleri, diğer paydaşlar ile etkileşim içinde kendilerini geliştirerek süreçten fayda sağlamaları önemlidir.

Lisansüstü eğitim alınan yükseköğretim kurumunun nitelik ve özellikleri, öğretim üyelerinin bilimsel sürece yaptıkları katkılar ve öğrencilerin kendilerinden beklenenleri gerçekleştirmeleri eğitim sistemi için önem teşkil etmektedir. Lisans veya lisansüstü öğrenciler için rol model olma özelliği taşıyan öğretim üyelerinin bu süreçlerde öğrencilerden birtakım beklentileri söz konusudur. Çünkü lisansüstü eğitimin amaçlarına erişebilmesi için hem akademisyenler hem de öğrenciler birlikte uyum içinde çalışmalıdırlar (Çoruk, Çağatay ve Öztürk; 2016).

Lisansüstü eğitim sürecinin ister yüksek lisans isterse doktora düzeyinde olsun devamlılığının sağlanmasında en önemli öğelerden birisi akademisyenlerdir. Akademisyenleri diğer çalışanlardan ayırt eden özellikler arasında büyük bir merakla araştırma yapması, bilinen konulara eleştirel, sorgulayıcı ve şüpheli bir tutumla yaklaşması, bilgi üretmesi, bilişsel bilgi sürecine katılması ve araştırma yapması bulunmaktadır (Aydın, 2019). Öğrencilerin lisans ya da lisansüstü süreçlerde önemli seçimler yapmalarında akademisyenlerin etkisi büyüktür. Burada öğrencilerin akademisyenlerden birtakım beklentilerinin bulunduğu ifade edilebilir. Aynı zamanda akademisyenlerin alanlarına hakimiyetleri, mesleki bilgi ve donanımları yanında düşünceli olmak, empati yapmak, anlayış göstermek gibi sahip oldukları kişisel nitelikleri de öğrencileri etkilemektedir. Şüphesiz araştırma yapmak ve derslere girmek gibi pek çok farklı rol ve sorumluluğa sahip akademisyenler özveri isteyen bir süreçte yer almaktadırlar. Lisansüstü eğitim süreci içerisinde karşılıklı olarak hem öğrencilere hem de öğretim üyelerine sorumluluklar yüklenmektedir. Nasıl ki öğrencilerin akademisyenlerden beklentileri bulunuyorsa akademisyenlerin de öğrencilerden beklentileri bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde lisansüstü öğrencilerinin öğretim üyelerinden beklentilerine ilişkin çalışmalar (Doğrul ve Yanpar-Yelken, 2022; Koşar, Er ve Kılınç, 2020; Ottekin-Demirbolat, 2005; Özçakır-Sümen ve Kesten, 2014) yer almaktadır; fakat eğitim yönetimi alanında çalışmakta olan öğretim üyelerinin öğrencilerden beklentilerinin neler olduğuna ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Lisansüstü öğrencilerin öğretim üyelerinin beklentilerine cevap vermesi ile yükseköğretimde eğitim kalitesinin yükseleceğini, eğitim sürecinin daha verimli şekilde yürütülebileceğini ve dolayısıyla öğrencilerin de öğretim üyelerinin de motivasyon düzeylerinin yükseleceğini ifade etmek olasıdır.

Bu yüzden bu araştırmada amaçlardan birisi de farklı alanlardan sürece katılan öğrencileri bulunan ve her geçen gün talebin arttığı eğitim yönetimi alanında akademisyenlerin öğrencilerden beklentilerini incelemek, sürece ilişkin yükseköğretim kurumlarına, öğretim üyelerine ve öğrencilere öneriler sunmak ve ileride yapılacak araştırmalara ve alanyazına katkı sunmaktır.

Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi “Öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden beklentileri nelerdir?” biçiminde oluşturulmuştur. Bu genel amaçtan hareketle şu sorulara cevap aranmıştır; (i) Öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden program aşamalarındaki beklentileri nasıldır? (ii) Öğretim üyeleri lisansüstü öğrenciler ile nasıl iletişim kurmaktadırlar? (iii) Öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden beklentilerinin karşılanmasındaki engeller nelerdir? (iv) Öğretim üyelerinin lisansüstü öğrenci tiplerine göre beklentileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma ile öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden beklentilerine ilişkin görüşleri incelenmiştir ve araştırma nitel araştırma yöntemi kullanılarak yürütülmüş olup olgubilim desenindedir. Nitel araştırma, derinlemesine ve ayrıntılı sorular aracılığı ile insanların yaşama ilişkin deneyimlerini ortaya koyacak çeşitli ve farklı açılardan açıklayabilecek verilerin üretilmesidir (Arastaman, Fidan ve Fidan, 2018). Kişilerin kendi bakış açıları ile bir olguya ilişkin algı ve beklentilerini ortaya çıkarmaya çalışan bir desen (Ersoy, 2019) olan olgubilim ile yürütülen çalışmalarda görüşme sıklıkla kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu doğrultuda görüşme aracılığı ile ayrıntılı sorularla öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır, ele alınan olgu öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden beklentileri ve konuya ilişkin yaşantılarıdır.

Çalışma Grubu

Ankara’daki Ankara, Gazi, Hacettepe ve Ortadoğu Teknik üniversiteleri eğitim yönetimi ana bilim dalında 2020 ve 2021 akademik dönemde görev yapan maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılarak belirlenen 12 öğretim üyesi araştırmada çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılması amaçlı çalışma grubuna yönelik olarak çeşitliliğin maksimum derecede yansıtılmaya çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde görev yapılan yükseköğretim kurumu, katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, idari görevlerinin varlığı, kıdemleri, üniversitedeki hizmet yılları şeklindeki değişkenler çeşitlilik kaynağı olarak kullanılmıştır.

Çalışmaya beş erkek, yedi kadın öğretim üyesi katılmıştır. Katılımcılardan beş kişi profesör, beş kişi doçent, iki kişi de doktor öğretim üyesidir. Mesleki kıdemleri açısından 1 ile 9 yıl arası kıdeme sahip bir, 10 ile 19 yıl kıdeme sahip üç, 20 ile 29 yıl kıdemli altı, 30 ile 39 yıl kıdemli iki kişi yer almaktadır. Katılımcıların kurumlarındaki görev süreleri incelendiğinde bir ile dokuz yıl arasında iki, 10 ile 19 yıl arasında sekiz, 20 ile 29 yıl arasında da iki kişinin olduğu görülmektedir. Öğretim üyelerinin danışmanlığında en fazla 47 lisansüstü tez tamamlanmış, bir öğretim üyesinin danışmanlığında ise en az üç lisansüstü tez tamamlanmıştır. Öğretim üyelerinin danışmanlığındaki mevcut öğrenci sayıları ise dokuz ile 16 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış olarak hazırlanan görüşme formudur ve görüşmeler yapılarak veriler elde edilmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2018) görüşmeyi belirlenmiş ve önemli bir hedefe ilişkin soru sormaya ve yanıtlamaya bağlı ve birden çok kişi arasında geçen karşılıklı yapılan ve etkileşimi olan bir iletişim zamanı şeklinde tanımlamaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken beklenti, lisansüstü eğitim, eğitim yönetimi, eğitim yönetiminde lisansüstü eğitim, yüksek lisans, doktora süreçlerine ilişkin ulusal ve uluslararası alanyazın detaylı olarak taranmıştır. Araştırmanın amacı olan öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden beklentilerinin ortaya konması için sorular belirlenmiştir. Bu sorulara ilişkin farklı üniversitelerde eğitim yönetimi ana bilim dalında görev yapmakta olan beş öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların dönütlerine göre bazı maddeler formdan elenmiş, bazı kullanılmış olan kavramlara daha netleştirilmiş ve uygun olmayanlar da formdan çıkarılarak sorular düzenlenmiştir; soruların açık, net ve anlaşılır olmasına özen gösterilmiş, akabinde pilot uygulama yapılmıştır. Görüşme formuna ilişkin olarak görüşleri alınan uzmanlardan ikisi aynı zamanda çalışmada katılımcı olarak yer almışlardır. Görüşme formunda yer alan 12 sorudan bazıları “*Lisansüstü eğitimde problemler nelerdir? Lisansüstü öğrenci özellikleri nelerdir? Lisansüstü öğrencilerin akademisyenlerle iletişimlerinde neler önemlidir?*” şeklindedir.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi ve çalışmanın yürütülmesi için yasal izinlerin alınmasının akabinde Ankara, Gazi, Hacettepe ve Ortadoğu Teknik üniversiteleri eğitim yönetimi ana bilim dalında görevli 17 öğretim üyesine e- posta ve/veya telefon aracılığı ile ulaşıp araştırmanın amacı, yöntemi, veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmiştir. Bu doğrultuda öğretim üyelerinden görüşlerini alabilmek için uygun bir zaman dilimi için

randevu istenmiştir. Dört öğretim üyesi ile yüz yüze, sekizi ile küresel salgın sebebiyle çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Diğer öğretim üyeleri çalışmaya e-postasına dönüş sağlayamama, zaman darlığı, yoğunluk gibi sebeplerle çalışmaya katılmamışlardır. Katılımcılara e-posta ve/veya telefon kullanılarak görüşme yapabilmek adına hatırlatmalar yapılmıştır; belirlenen gün ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 20 ile 60 dakika arasında tamamlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler öğretim üyelerinin izni ile ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilmiştir. Yapılan görüşmeler esnasında araştırmacı tarafından notlar da alınmıştır. Veriler bilgisayara aktarılmış 159 sayfa görüşme deşifre metni elde edilmiştir. Akabinde öğretim üyelerinin gönüllü katılım formunda yazdıkları ve sıklıkla kullandıklarını ifade ettikleri e-posta adreslerine gönderilerek katılımcı teyidine başvurulmuştur. Katılımcılar transkript (çeviri yazı) edilen bilgilerin kendi görüşleri olduğunu doğrulamıştır.

Veri Analizi

Araştırma verilerinin analizi içerik analizi ile yapılmıştır. Bu analiz türünün amacı verileri ortaya koyacak kavramları ve ilişkileri belirlemektir. Verilerin analizi; veri kodlama, temaları bulma, kodları düzenleme, ardından temaları düzenleme ve son olarak bulguları tanımlanma şeklinde dört basamakta yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Buradan hareketle bu araştırmada veriler öncelikle araştırma amacına uygun olacak şekilde kodlanmıştır, bu kodlar sınıflandırılmış ve bu kodları açıklayacak alt tema ve temalar belirlenmiştir. Alıntılar hangilerinin verileceği konusunda ise farklı görüşlerden yararlanma, temaya uygun olan ve en ayrıntılı alıntıyı bulma, çeşitli ve farklı görüşler sunma ile aykırı örneklerden yararlanma kriterlerine uyulmuştur.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Nitel veri toplama teknikleri ile yürütülen çalışmalar için geçerliğin göstergelerinden birisi verilerin detaylı biçimde rapor edilmesidir; bunu takiben araştırma bulgularına nasıl ulaşıldığının açıklanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada bulgular, görüşmeler aracılığı ile elde edilen veriler ile ortaya konmuştur. İç geçerlik için alan uzmanlarının görüş ve önerilerine başvurulmuş, katılımcı teyidi alınmış, bulgular alıntılar kullanılarak desteklenmiş, veri toplama aracının ve araştırma sonuçlarının ilgili alanyazınla tutarlı olması sağlanmıştır. Dış geçerlik için ise araştırmanın yöntem ve aşamalarının detaylı olarak betimlenmesi; verilerin toplanma, analiz ve yorumlama basamaklarının detaylandırılması; araştırmacıların kişisel varsayım ve ön yargılarının dışarıda tutulması ve ham verilerin saklanması ile sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca görüşmelerin akabinde veriler karşılaştırılarak veriler arası tutarsızlıklar kontrol edilmiştir. Son olarak çalışma grubunda yer alan öğretim üyelerinin gizliliğini korumak amacı ile cinsiyetlerine uygun isimlendirme yapılmıştır.

Etik Konular

Bu araştırma için öncelikle araştırmacıların bağlı oldukları üniversitenin etik komisyonundan izin alınmıştır. Ardından katılımcıların görev yaptıkları üniversitelerden gerekli izinler alınmıştır. Tüm katılımcılara diledikleri zaman görüşmeyi bırakabilecekleri bildirilmiştir. Veriler araştırmaya gönüllü olarak katılan öğretim üyelerinden toplanmıştır.

Bulgular

Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğrencilerden Beklentileri

Lisansüstü öğrencilerden beklentiler; ders dönemindeki beklentiler, yeterlik dönemindeki beklentiler, tez dönemindeki beklentiler ve bireysel beklentiler olmak üzere dört temada toplanmıştır.

Ders Dönemindeki Beklentiler. Bu temada alana ilişkin okuma ($n = 6$), derslere katılma ($n = 3$), ödevler ve sunular ($n = 3$), dersin sorumlu öğretim üyesi ile kurulan etkileşim ($n = 3$), daimi güdülenme ($n = 3$), derslere devam etme ($n = 3$), görevlerin süresinde yapılması ($n = 2$), yüksek lisans ve doktora eğitim programına yeterli zaman sağlama ($n = 2$), öğrenciler ile etkileşim ($n = 1$), bilimsel araştırma ve rapor etme yöntemlerine ($n = 1$) ilişkin kodlar bulunmaktadır. Alana ilişkin okumanın önemli olduğuna dikkat çeken Mualla aslında lisansüstü öğrencilerden en büyük beklentilerden birisinin derse ve konuya ilişkin okumalar yapmış olarak gelmek olduğunu ve sürekli okumanın öğrencinin alanı tanınması ve temel kavramlar açısından bilmesi bağlamında akademik gelişmeyi desteklediğini vurgulamıştır ve sözlerini şöyle dile getirmiştir:

Lisansüstü öğrencilerden beklentilerimiz genellikle derse hazır gelmeleri biliyorsunuz konular önceden bildiriliyor, öğrencilere okumaları gereken kısımlar bildiriliyor ve onların aslında yapılmış olması. Eğer bir sunum yapacaklarsa o sunuma iyi hazırlanmaları sunum yapmayacak öğrencilerinse o sunum konusuyla ilgili en azından asgari okumaları yapmış olmalarını bekliyoruz.

Lisansüstü öğrencilerin derslere devamsızlık yapmadan katılmaları ve dersi düzenli takip etmeleri programda yer alan öğrencilerin niteliklerinin dolayısı ile programın niteliğinin artması açısından da öğretim üyeleri tarafından önemli bulunmaktadır. Hem zaman hem manevi açıdan programa kendilerini adayan öğrencilerin daha başarılı oldukları ancak derse devam etme konusunda çeşitli sorunlar yaşayan öğrencilerin de konuyu ders danışmanları ile konuşarak çözmeleri gerektiği öğretim üyelerinden Osman tarafından sıkça ifade edilmiştir.

Ali, öğretim üyelerinin programa devam edenlerden ders dönemindeki beklentilerinden bir diğerinin de kişilerin bu programın gereklerini yerine getirme konusunda hassas davranarak derslerde aktif şekilde rol oynamaları olduğunu bunun da tartışma ortamlarında yer alarak, sorarak ve sorgulayarak yapılmasının önemli olduğuna değinmiştir. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin derslerde uygulamaya da dönük olarak görev yaptıkları kurumlardan eğitime ilişkin problemleri, durumları, örnekleri derslerde paylaşımlarının derslerin uygulamaya dönük açıdan ele alınması bağlamında açıklayıcı olduğuna da dikkat çekmiştir.

Yeterlik Dönemindeki Beklentiler. Bu temada çok okuma ($n = 6$), bilimsel araştırma ve rapor etme yöntemlerine ilişkin bilgi ($n = 3$), ulusal ve uluslararası literatüre hâkimiyet ($n = 3$), alana özgü yeniliklerden haberdar olma ($n = 3$) ve sınava hazırlanma ($n = 2$) vurgulanan kodlardır. Yeterlik sürecinde yer alan öğrencilerin de çok okuma yapması kodu katılımcılar tarafından en çok vurgulanan koddur. Bu kod öğretim üyelerinin yeterlik sürecindeki öğrencilerden alana özgü incelemeler yapmalarına, alandaki temel kavramlara hâkim olmalarına, kuramları bilmelerine, okuduğunu anlama ve sentezleyebilme becerisine, güncel fakülte dergilerindeki alana özgü yayınları takip etmelerine ilişkin görüşleri kapsamaktadır. Okuma konusunda sürekli bir çaba içerisinde olunması gerektiğine değinen Ayşe, “*Alanın temel eserlerini mutlaka okunacak diye söylerim, derslerin ödevleri tekrar okunacak derim.*” şeklinde konuya ilişkin görüşünü ifade etmiştir. Yeterlik sürecine ayrıntılı okuma yaparak hazırlanmanın öğrenciler için avantaj olduğunu belirten katılımcılar öğrencilerin not tutarak, okuduklarını sentezleyip yazarak, ulusal ve uluslararası literatürden haberdar olmaya yönelik çalışmalar yaparak sürece hazırlanmaları konusunda görüş bildirmişlerdir.

Bazı öğretim üyeleri yeterlik sınavında öğrencilere hem alana özgü, yönetimin temel kavramlarını hem de güncel gelişmeleri ve bilgileri sorduklarını o nedenle hem kuramsal geçmişi hem de yeni gelişmeleri takip etmelerini önemsediklerini belirtmişlerdir. Alana özgü yeniliklerden haberdar olma konusunda Yağmur şöyle demiştir: “*Yeterlilik sürecinde özellikle yeni kavram ve konuları takip etmelerini isterim.*”

Tez Dönemindeki Beklentiler. Bu temada danışman etkileşimi ($n = 6$), çalışma biçimi ($n = 4$), bilimsel araştırma ve rapor etme yöntemlerine ilişkin bilgi ($n = 4$), etik ($n = 2$), tez konu seçimi ($n = 2$) vurgulanan kodlardır. Bu temada yer alan danışman etkileşimi kodu tez sürecinde olan öğrencilerin süreç içerisinde danışmanları ile etkili bir iletişim kurmasının gerekliliğine, danışmandan tezin tüm aşamalarına örneğin veri toplama, veri toplama aracı, yöntem, kuramsal çerçeve, sonuç ve öneriler gibi basamaklara ilişkin dönüt alma, süreçte danışmanı haberdar etme gibi görüşleri içermektedir. Tez sürecinde tez danışmanı ile etkileşim kurmanın önemli olduğunu düşünen Ece öğrencilerinin kendisi ile iletişim kurmaları konusunda onlara destek olduğunu, öğrencilerin kendisi ile her şeyi paylaşabileceklerini ve bu nedenle kendisine açık ve dürüst davranmalarını istediğini belirtmiştir.

Tez danışmanı ile etkili bir iletişim kurmanın yanı sıra süreçte tüm etik ilkelere uymanın önemi öğretim üyeleri tarafından dile getirilmiştir. Katılımcılardan Osman’ın öğrencilerin çalışmalarını yaparken bilerek ya da bilmeyerek etik ihlal yapmamaları için onlara etik dersi almaları, etik komisyon süreçlerinde takip edilmesi gereken adımları, bir araştırmanın etik kurallar çerçevesinde nasıl yürütüleceğine ilişkin aşamaları öğretmek gerekliliğine ilişkin görüşleri bu kodu desteklemektedir. Etik kurallara uymanın önemine değinen Osman “*Bilim etiği ve raporlamada öğrencilerimizi yetiştirmemiz gerekiyor.*” demiştir.

Öğrencilerin çalışma biçimlerinin de çeşitlik gösterdiğini vurgulayan Kadriye; öğrenciler ile danışmanlarının birlikte çalışmalarının ve aynı zamanda her bir tez öğrencisinin kendisine uygun bir plan yapmasının, kendi ajandalarını oluşturmalarının gerekliliğine ve böylelikle süreçte daha bilimsel, planlı hareket edebileceklerine dikkat çekmiştir.

Bireysel Beklentiler. Bu tema uygun iletişim yolu ($n = 6$), üslup ($n = 4$), öğretim üyesine bilgi verme ($n = 4$), çalışma şekli ($n = 5$) kodlarını içermektedir Katılımcılar öğrencilerin uygun iletişim kurma yollarını bulmaları gerektiğine değinmişlerdir. Öğretim üyeleri öğrencilerden kendileri ile iletişim kurarken iletişim kuracakları kanalı ve zamanı doğru ayarlamalarının önemine değinmişlerdir. Bu bağlamda örneğin Hayriye; öğretim elemanları ile öğrenciler arasındaki iletişimin güçlü olması gerekliliğine, sürecin sadece akademik anlamda değil aynı zamanda rol model olma, akademik üsluba ilişkin de getirileri olduğuna değinerek doğru zamanda iletişim kurmaya ilişkin olarak “*Acelesi olmayan beklemesi mümkün bir durum var ise uygun zamanda uygun iletişim kanalı ile iletişim kurabilirler; ama dinlenme zamanında ya da doğru olmayan bir zaman diliminde ısrarcı şekilde sorusuna yanıt beklemek doğru bir davranış olmayabilir.*” demiştir.

Öğretim Üyeleri ve Lisansüstü Öğrenciler Arası İletişim

Öğretim üyelerinin lisansüstü öğrenciler ile iletişimi; iletişim kurma yolları ve görüşme sıklığı temalarında toplanmıştır.

İletişim Kurma Yolları. Bu temada mail ($n = 12$), karşılıklı yapılan toplantılar ($n = 11$), telefon ($n = 8$), çevrim içi diyaloglar ($n = 8$) ve WhatsApp/ kısa mesaj ($n = 6$) kodları belirlenmiştir.

Osman öğrencilerle iletişimde tüm iletişim araçlarını kullandığını şu şekilde ifade etmiştir, “*Hepsini kullanırım, en çok öğrencilerle görüşen hocayım.*” Karşılıklı görüşmelerin iletişimde önemine değinen Aysel de özellikle bilgiye ihtiyaç duyulan bir zamanda, yanlışları önlemek ve bilgiyi doğru aktarmak adına yüz yüze etkileşim kurmayı tercih ettiğini söylemiştir.

Remzi, öğrencilerin kendisi ile iletişimde farklı iletişim yolları kullanabileceğini ve kendisinin her iletişim kurma yolunu açık tuttuğunu söylemiştir; mesai zamanı ya da dışında öğrencilerin kendilerine ulaşma şansları olduğunu dile getirmiş, sözlerini şöyle ifade etmiştir:

Çok yönlü iletişim araçları kullanılabilir ama merakımı ben kısa öz net anlatmasını sonra. ... Bilgiye ulaşabileceği, pek çok alan varken hazır benden bilgi tüketmek yerine kendisi çalışarak hazırlanmasını beklerim. Onun dışında mesai saati, mesai dışı fark etmez; e-posta ve elektronik posta adresi ile özellikle kurumsal e-posta adresi ile yazışma o anlamda daha sıralı bir yol diye düşünüyorum.

Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğrenciler ile İletişim Konusunda Görüşme Sıklığı. Bu temada ders aldıkları süreçte ne zaman ihtiyaç duyulursa ($n = 8$), ayda bir ($n = 3$), dönem başında ve sonunda ($n = 1$) kodları öne çıkarken tez döneminde ihtiyaç duyulduğu anda ($n = 8$), ayda ($n = 3$), haftada ($n = 1$) ve günde ($n = 1$), vurgulanan kodlardır.

Öğretim üyeleri ders aşamasında olan öğrencilerle derslerinin dağılımı, ödev ve sorumluluklarının çeşitliliği, alana ilişkin okumaları yapmanın başlangıcında olmaları nedeniyle inceleme, araştırma süreçlerindeki yoğunluk nedeniyle görüşme sıklıklarının çok fazla olmadığını dile getirmişlerdir. Ders aşamasında olan öğrencilerle görüşme sıklığının daha az olduğunu ifade eden Yağmur öğrencilerle 6 aydan daha fazla kesintiye uğramadan ya da her dönem başında görüştüğünü ama bunun tez öğrencilerinde daha farklı olduğunu, ihtiyaç duyduklarında ya da çalışmalarını ile ilgili danışacakları zaman görüştüğünü ifade etmiştir.

Programa devam eden öğrencilerle yapılan görüşmelerin sayısının ve süresinin öğrencilerin tavır ve davranışları ile de çeşitlendiğini belirten Hasan, öğrencilerle en geç 1 ay içerisinde iletişim kurduğunu ifade etmiştir; bunun ders dönemindeki öğrencilerle sıklığının daha fazla olduğunu, derslerde her hafta buluşulduğu için iletişimin daha yoğun olduğunu belirtmiştir.

Öğretim Üyelerinin Beklentilerinin Karşılanmasında Yaşanan Problemler

Öğretim üyeleri lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan problemleri öğrenci, öğretim üyeleri ve alan ile ilgili sorunlar olarak değerlendirmişlerdir.

Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar. Bu temada okuma eksikliği ($n = 2$), etik ihlal ($n = 1$), zamanı yönetme ($n = 1$), az güdülenme ($n = 1$) ve derslere devam ($n = 1$) kodları yer almaktadır. Okuma eksikliği kodu alana ilişkin detaylı çalışmalar yaparak araştırmalara ulaşma, güncel bilgileri kavrama, klasik ve çağdaş kuramlardan haberdar olma konusunda yapılan okumaların azlığına işaret etmektedir. Bu konuda bazı öğretim üyeleri öğrencilerin daha çok okuma ve araştırma yapma gereksinimleri olduğunu, geçmişten gelen okuma alışkanlıklarının yeterli şekilde kazanılmamasının programdaki süreçlere de yansıdığını ve pek çoğunun sadece derslerde ders sorumlusu tarafından verilen okumalarla sınırlı kaldıklarını söylemişlerdir. Az okuma eksikliğinin de beraberinde geniş bir bakış açısına sahip olmaktan uzak özelliklere sahip öğrencilere sebep olduğu vurgulanmıştır. Bu konuda bir öğretim üyesi şöyle demiştir, “*Okuma alışkanlıkları çok düşük. ... ders dışında kendilerini geliştirmekten uzaktlar. ... Geniş bir perspektiften bakma alışkanlıkları yok.*” (Kemal).

Az okuma yapma dışındaki öğrenci kaynaklı sorunlar öğretim üyeleri tarafından şu şekilde belirtilmiştir; zamanı iyi yönetememe, etik ihlaller konusunda yeterli özeni gösterememe bir an önce görevlerimi yapayım şeklinde tutum ve davranışlar, hazırlanan ödev ve sunumlarda yaratıcılıktan uzak davranmak ve kes kopyala yapıştır anlayışını sürdürmek. Öğretim üyeleri bu tür sorunların eğitimde niteliği de düşürdüğüne işaret etmişlerdir. Ayşe konuya ilişkin görüşlerini “*Zaman yönetimini becerememek bir sorun. ... Ödevi yapmak böyle papağan gibi ezberleyip tekrarlamak. Niteliği çok önemsememek, etik ilkeleri ihmal etmek.*”.

Öğretim Üyelerinden Kaynaklanan Sorunlar. Bu temada etkileşim ($n = 3$), öğrencilere yeterli zaman ayırma ($n = 2$) ve alana özgü yeniliklerden haberdar olma ($n = 2$) kodları bulunmaktadır. Bazı öğretim üyeleri lisansüstü eğitim alınan programın tanıtımında, öğrencilerin araştırma yapabilme konusunda sahip olacakları yöntem bilgisini kazandırmada problem olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin çoğu zaman süreçte yalnız kaldıklarını ve pek çok süreci kendi kendilerine öğrenmeye çalıştıklarını belirten Osman; öğretim üyelerinin alana ilişkin geniş bir perspektifle bir tanıtım yapma, süreçte öğrencilerin karşılaşacakları sorunlarla ya da kazanacakları becerilerle ilgili bilgi verme, araştırma yöntemleri bilgisini öğrencilere kazandırma noktasında hassas davranmaları gerekliliğine dikkat çekmiştir.

Ece lisansüstü süreçte öğretim üyelerinin başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle öğretim üyelerinin her bir öğrenci ile yeterince ilgilenemediğini, zaman dağılımı konusunda birtakım farklılıklar olduğunu dile

getirmiştir. Ece, öğrenci sayısının fazla olmasının yarattığı iş yükü nedeniyle danışmanların öğrencilerle yeteri kadar ilgilenememesi gibi durumların söz konusu olduğunu altını çizmiştir.

Alandan Kaynaklanan Sorunlar. Bu temada ise pratik olmayan içeriklere sahip dersler ($n = 2$), derslerde çeşitlilik ($n = 2$), öğrenci tercihi ($n = 2$), kontenjan ($n = 2$), kalite ($n = 2$) ve eksik kaynaklar ($n = 1$) kodları yer almaktadır. Alanın bir problemi olarak belirtilen eğitim programlarının fazlalığı ve öğrenci tercih süreçlerindeki yanlışlara ilişkin öğretim üyeleri görüşlerini bildirmişlerdir. Osman da uygulamaya dönük örnekleri kapsamayan sadece teoride kalan derslerdeki azlık nedeniyle öğrencilerin kuram ve uygulama arasındaki bağı kurmakta zorlandıklarını bu nedenle bu ihtiyaca cevap veren derslerin sayısında ve içeriklerinde düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra Osman öğrencileri programa kabul ederken seçim ölçütlerindeki ve biçimlerdeki sıkıntılara dikkat çekmiş, öğrenci tercihlerinde kabul alacak öğrenci sayısının, niteliğinin, öğretim üyelerinin sayısının, ilgili öğrenciyi ayırt edebilmenin önemini vurgulamıştır ve şöyle demiştir:

Öğrenci seçimi yaparken ne kadar isabetli tercihler yapıyoruz noktasında bir problem yaşadığımı düşünüyorum. ... Sadece mülakat yapıyorsak bazı öğrenciler mülakata çok iyi hazırlanmış geliyor, o işin doğasına uygun bir süreç profesyonel bir süreçse bizi etkiliyor. ... Şimdi bazı öğrenciler de var yani bu süreci iyi yönetemiyor diyoruz ama belki aslında bilim insanı kapasitesi var ama o süreci yönetemiyor.

Öğretim Üyelerinin Lisansüstü Öğrenci Tiplerine Göre Beklentileri

Öğretim üyeleri lisansüstü öğrenci tiplerini, öğrencilerin karakter ve akademik özelliklerine göre değerlendirmişlerdir.

Karakter Özellikleri Bağlamında Öğrenci Tipleri. Bu temada rahat davranan ($n = 3$), tez canlı ($n = 1$), iletişimi kuvvetli ($n = 2$), iletişimi zayıf ($n = 1$), karar veremeyen ($n = 1$), özel ilgi bekleyen ($n = 3$), gayretli ve çalışan ($n = 4$) kodları vurgulanmıştır.

Karakter özelliklerine göre lisansüstü öğrenci tiplerine ilişkin olarak öğretim üyeleri öğrencilerin programa yeni başladıklarındaki motivasyon ve iletişim kurma isteğinin zamanla yok olduğunu vurgulayarak zaman zaman kendilerinin öğrencilerle iletişim kurma konusunda daha fazla çaba sarf ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Hilal özellikle program başlangıcında öğrencilerin oldukça görünür durumda olduklarını sonraki dönemlerde ise derse katılım, devam etme, iletişim kurma konusunda eksiklikleri olduğunu söylemiş hatta zaman zaman kendisinin öğrencileri arayarak sürecin yürütülmesine ilişkin ne durumda olduklarını sorduğunu anlatmıştır.

Bazı öğretim üyeleri öğrencilerin özelliklerine göre farklılık gösterdiklerini bazı lisansüstü öğrencilerin iletişimlerinde daha kuvvetli olduklarını, etkileşime açık olduklarını bazılarının ise daha içe kapanık özellikler sergilediklerini ifade ettikleri görülmüştür. Ali de lisansüstü öğrenci özellikleri arasında açık sözlü ve dışa dönük öğrencilerle çekingen öğrenciler olduğunu belirtmiştir; bu noktada öğretim üyelerinin de çekingen öğrencilere destek verdikleri katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

Akademik Özellikler Bağlamında Öğrenci Tipleri. Bu temada alanı isteyerek seçen ($n = 3$), akademik amaçları olan ($n = 3$), özgünlük isteyen ($n = 2$) ve aktarmacı ($n = 3$) kodları yer almaktadır. Katılımcılar akademide yer alacak öğrencileri desteklerken etik olmaları, alanı temsil etme, bilimsel araştırma yapma ve yayınları raporlaştırma, öğrenmeye, yeniliğe ve gelişime açık olma, süreçteki zorluklardan haberdar olma ve kabul etme, yılmazlık, saygı ve bilgiyi paylaşmaya dönük beklentilere sahip olduklarını söylemişlerdir.

Akademide olmayı planlayan kişilerin akademik özellikler bağlamında etiğe önem vermeleri ve etik ihlaller konusunda farkındalık düzeylerinin yüksek olması gerekliliğini ifade eden bazı katılımcılar sadece okuyarak birtakım birikimler elde edileceği konusunun bir yanlış olduğunu aynı zamanda sürekli yazmanın ve araştırma yapmaya çalışmanın, bunları yaparken de etik kurallara dikkat etmenin ne kadar önem teşkil ettiğine de değinmişlerdir.

Bir yükseköğretim kurumunda öğretim elemanı olarak görev yapmanın yalnızca araştırma yapmak, bilim üretmek, çalışmak olmadığını ama aynı zamanda bir öğretim elemanının akademik tutum, davranış ve yaşam şekline de sahip olması gerekliliğini vurgulayan Remzi, öğrencilerin pek çoğunun program süresince kendilerini gerçekleştirme şansı bulduklarını, her türlü akademik açıdan da desteklenen öğrencilerin kendilerinin bir disiplin oluşturduğunu söylemiştir.

Akademik özelliklerine göre lisansüstü öğrenci tiplerine ilişkin Ezgi'nin ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Biraz daha alanın içinde olan, bunu gerçekten gönülden yapan öğrenciler olduğu gibi bunu keyif alan ama o kadar da içinde olmayan öğrenciler de var; kendi öğrencilerimi düşündüğümde alanla ilgili bir şey yapmak, bir şey değiştirmek, bir etki yaratmak istiyor öğrenciler ve bunun için de çalışmalarını zorluyorlar. Çok ilgisiz öğrenci sayısı az bence bizde gerçekten o ilgisiz olanlar zaten bırakıp gidiyorlar genelde.

Sonuç ve Tartışma

Öğretim üyelerinin öğrencilerden beklentileri ders, yeterlik, tez dönemi ve bireysel beklentiler olarak bulunmuştur. Öğrencilerin bol okuma yapmaları, derslere katılımın ve devamın sağlanması, iletişimde kalma, eğitimin önemine ilişkin yeterli zaman ayırma, ödevlerin hazırlanmasında ve sunumunda özenli olma, bilimsel araştırma ve raporlama bilgisi ve çabası, etik, alanı takip gibi beklentilerinin olduğunu belirtmişlerdir. Bu araştırmada da belirlenmiş olan bilimsel araştırma ve araştırmayı rapor etme yöntemleri bilgisine sahip olma isteği sonucu ile paralel şekilde Karaman ve Bakırcı (2010) da lisansüstü eğitimdeki öncelikli hedeflerden birisinin öğrencilere bilimsel araştırmalar yapma yoluyla bilgiye ulaşma, ulaşılan bilgiyi değerlendirebilme ve yorumlayabilme becerileri kazandırmak olduğunu vurgulamışlardır. Yine Sezgin ve diğerlerinin (2012) araştırmalarında katılımcılar ders döneminde aldıkları bilimsel araştırma yöntemleri ve istatistik derslerini yeterli bulmadıklarını ifade etmişler, bu nedenle de diğer süreçlerde bu derslerin öğretilerinden fayda sağlayamadıklarını ortaya koymuşlardır. Akgün ve Güntaş (2018) da araştırmalarında doktora programına devam eden öğrencilerin araştırma yapabilme ve çalışma raporlaştırma bağlamında yüksek lisans öğrencilerinden daha yeterli olduklarını vurgulamışlardır. Öğretim üyeleri ayrıca lisansüstü eğitim sürecini tamamlamak için motivasyonunun önemini vurgulamışlardır. Günay (2018) da çalışmasında bu araştırmaya benzer şekilde lisansüstü eğitimin zorunlu bir eğitim olmadığını kişinin kendi isteğine bağlı olduğunu bu nedenle de yeterli motivasyonla yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Yine araştırmanın derslere katılım sağlama, iyi şekilde hazırlanmış ve tamamlanmış ödevler ile sunular yapma bulgularıyla benzer biçimde Alhas'ın (2006) araştırmadaki derslerdeki takım çalışmasına ve tartışmaya yer verilmesi, bireysel ve grup sunumlarının yapılması ile benzetmektedir. Araştırmada yer alan öğretim üyeleri ders dönemindeki lisansüstü öğrencilerin derslere düzenli katılımlarını önemle vurgulamışlardır. Öğrencilerin derse devam edebilmeleri konusu ise lisansüstü eğitim alan pek çok öğrencinin görevlerinin olması lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan problemler arasında belirtilmiştir.

Öğretim üyelerinin yeterlik sürecinde bulunan lisansüstü öğrencilerden yeterli okuma, bilimsel araştırma yaparak raporlaştırma, literatür bilgisi, alandaki yeniliklerden haberdar olma ve hazırlık şeklinde beklentileri bulunmaktadır. Tez sürecinde beklentiler arasında ise danışmanıyla iletişim kurma, yeterliğe çalışma biçimi, bilimsel araştırma yaparak raporlaştırma yöntemleri bilgisi, etik kurallara dikkat etmek ve tez konusu olarak ne çalışılacağını belirleme bulunmaktadır. Nerede ise tüm öğretim üyeleri hangi süreçte olursa olsun öğrencilerin çok okuma yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Böylesi bir eğitime başlayan öğrencilerden süreçlerini etkili bir şekilde tamamlayabilmeleri için alanlarına ilişkin derinlemesine okumalar yapmaları beklenmektedir. Bu bulguya paralel şekilde Dilci (2019) çalışmasında programda yer alan derslerin içeriklerinin güncel şekilde yapılandırılmasını ve bunun için ihtiyaç olan alt yapının oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır. Bir diğer konu da tez aşamasında etik ilkeler çerçevesinde hareket etmedir. Çalışmanın bu sonucu Yılmaz, Doğanalp ve Varol Durmaz'ın (2016) araştırmaları ile az da olsa benzerdir. Yılmaz ve diğerleri (2016), araştırmaları sonucunda öğrencilerin tezlerinin rapor yazım sürecinde intihal yapabilme çekinceleri ile bilimsel üretim aşamasında yavaşladıklarını ve kuramsal çerçeve yazma aşamasında ilerleyemediklerini, bu yüzden verim elde etme noktasında sıkıntılar yaşadıklarını saptamışlardır. Kurtulmuş ve Ardıç (2013) da öğrencilerin etik dışı davranışlarda bulunma sebeplerini bilimsel çalışmalar yapabilmeye hissedilen eksiklik, etinin önemsenmemesi, etiğe ilişkin bir dersin olmaması, araştırmayı ivedilikle tamamlama çabası, danışmanların öğrenciye gerekli olan zamanı ayırmaması gibi nedenlerden kaynaklandığını söylemişlerdir.

Araştırmanın bu bulgularının nedeni lisansüstü programda yer alan öğrencilerin kişisel ya da mesleki sebeplerle ders, yeterlik ya da tez dönemindeki beklentileri karşılamaktan uzak oluşları olabilir. Bu kişisel ya da mesleki sebepler arasında ailevi nedenler, işten izin alamama durumu, ulaşım, ekonomik sebepler sayılabilir. Bu sebepler de öğrencilerin motivasyonlarında ve gerekleri yerine getirmelerinde başarı sağlayamamaları ve beklentilerin karşılanamaması olabilir. Beklenti teorisinin de kişinin motivasyonunun yüksekliği için çabasının aynı şekilde yüksek performans ile sonuçlanacağına ve bunun da kişinin istediği birtakım çıktılara neden olacağı güçlü bir inanca odaklanmaktadır. Bu bağlamda ders, yeterlik ya da tez dönemi fark etmeksizin lisansüstü eğitim alan öğrencilerin program çerçevesinde tüm aşamalarda yüksek bir motivasyonla hareket etmelerinin böylelikle programın getirdiği sorumlulukları yerine getirmelerinin öğretim üyelerinin beklentilerini karşılama konusunda önemli olduğu söylenebilir.

Öğretim üyeleri lisansüstü öğrenciler ile iletişimlerinde doğru kanallar ve üslup kullanılmamasının sorunlara neden olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yüz yüze eğitim süreçleri devam ederken hem soru hem de sorunlarını paylaşmak amacıyla olan öğrencilerin COVID-19 ile artan şekilde herhangi bir iletişim yöntemi kullanarak ve zaman açısından fark etmeksizin kendilerine ulaşmaya çalıştıklarını ifade eden öğretim üyeleri bunun bir sorun olduğuna dikkat çekmektedirler.

Yüksek lisans ve doktora devam eden öğrenciler ile öğretim üyeleri arasındaki iletişim süreleri ve yöntemleri dikkate alındığında yaklaşık bütün öğretim üyelerinin iletişim kurmak için çeşitli yollar kullanarak öğrencileri için ulaşılabilir olmaya çalıştıkları görülmektedir. Bu açıdan öğrencilerin öğretim üyeleri ile ihtiyaç duydukları

zaman iletişim kurma yöntemlerinin çeşitliliği ve öğretim üyelerinin ulaşılabilir olmaları lisansüstü eğitim programlarının niteliğini artırmak, süreci öğrenciler için kolaylaştırmak ve daha etkili hâle getirmek için önemli bir adımdır. Bu sonuç Sezgin ve diğerleri (2012) çalışmalarında ortaya konan öğrencilerin genellikle bütün iletişim kanallarını süreç içinde kullandıkları ancak çoğunlukla yüz yüze iletişimi tercih ettikleri görüşünü destekler niteliktedir. Araştırma bulgusunun nedeni özellikle ülkemizde Mart 2020 tarihinde başlamış olan COVID-19 salgınının sebep olduğu farklı durumlar, değişimler ve gereklilikler ile birlikte çevrim içi eğitimin kişilerin yaşamlarında daha çok olması öğrencilerin öğretim üyelerine çeşitli yollardan ulaşabilme imkânını vermesi olabilir.

Öğretim üyeleri lisansüstü süreçte birtakım zorluklar yaşadığını dile getirmişlerdir. Saylık ve Hiçyılmaz'ın (2021) çalışmalarında bu araştırmanın bulgusuna benzer şekilde yüksek lisans ve doktora eğitiminin önemsendiği, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin okullarında ortaya çıkan sorunlara çeşitli açılardan yaklaşım hem hızlı hem de etkili çözümler bulabilecek özelliklere sahip olacağından bahsedilmiş ancak görev yaptıkları okullarda yoğun ders programları yüzünden derse katılım konusunda izin alırken güçlüklerle karşılandıklarını belirtmişlerdir. Alabaş, Kamer ve Polat (2012) araştırmalarında paralel bir bulgu olarak lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin çoğunun derslere katılımdaki yaşadıkları güçlüklerle yönelik deneyimlerinden bahsetmişlerdir. Karakütük'ün (2000) çalışmasında katılımcıların çoğu lisansüstü eğitim alan öğretmenlere okul yöneticileri tarafından izin verilmesi ve kolaylık sağlanması konusunda sıkıntılar yaşadığını belirtmişlerdir. Özmen ve Aydın-Güç (2013) benzer biçimde hem doktora yapan hem de çalışan öğrencilerin iş yükü ve iş yaşam dengesi nedeniyle akademik çalışmalara gerekli zamanı ayırabilme konusunda zorlandıklarını ve çoğunlukla uyku saati ile özel yaşamlarından özveride bulduklarını belirlemişlerdir. Yine benzer biçimde Karakütük'ün (2000) araştırmasında katılımcıların lisansüstü eğitimde yer alan öğretim elemanları ve gerekli donanımı olmayan kurumlarda yürütülmemesi ve süreçte öğrenci alımında objektiflik koşullarının olmasının önemli olduğuna ilişkin görüşleri de bu çalışmada vurgulanan sorunlar ile benzerdir. Günay (2018) da araştırmasında ciddiyetle süreci yürütme, etİge ilişkin sorunlar, öğrencilerin motivasyon kaybı, tez konusunun kararı gibi sorunlara değİnmiştir. Yüksek lisans ve doktora programına devam eden öğrencilerin akademisyenlerin beklentilerini karşılayamaması süreçteki sorunların bir kısmını da beraberinde getirmektedir. Araştırmanın bu bulgusunun nedeni lisansüstü öğrencilerin iş yaşam dengesi kurmada zorluk yaşamaları bu nedenle her ne kadar motivasyonları yüksek olarak programa başlasalar da süreç içerisinde bu motivasyonu kaybetmelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim sistemi bağlamında ele alındığında öğrencilerin toplumların geleceğİnİn oluşmasındaki rolleri ve gelecek kuşakların teminatları olarak görülmeleri nedeniyle kendilerine yüklenen anlamlar değerlidir (Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2017). Yapılan bir çalışmada lisansüstü eğitime devam edenlerin bazılarının mesleklerinde kariyerde ilerleme ve kişisel gelişim sağlama, bir kısmının da bir yükseköğretim kurumunda akademisyen olabilme amacı ile yüksek lisans ve doktora eğitimini tercih ettiklerini ortaya konmuştur (Başer, Narlı ve Günhan, 2005). Örneğİn Alabaş ve diğerleri (2012) araştırmalarında öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yapma isteklerinde öncelikli amacın bir üniversitede akademisyen olmak olduğunu bunu kişisel gelişim, kariyer elde etme gibi isteklerin takip ettiğİni belirtmişlerdir. Aydemir ve Çam (2015) yine benzer şekilde çalışmalarında öğrencilerin lisansüstü eğitim yapma amaçlarının üniversitede öğretim elemanı olma isteğİ olduğunu ortaya koymuşlardır. Aydın (2019) yapmış olduğı çalışmasında tez dönemindeki öğrencileri bağımsız, içten, çalışma odaklı, ilgi bekleyen ve pek çok işi kendi danışmanına yaptıрма amacındaki öğrenciler olmak üzere beş grupta toplamıştır. Araştırma bulgularına göre pek çok lisansüstü öğrencinin bu programa akademisyen olma amacı ile başladıkları ifade edilebilir. Bir üniversitede öğretim elemanı olmak kolay olmayan, sorumlulukları fazla olan, mücadele, azim ve rekabet odaklı bir yaşam biçimine sahip olmayı gerektiren, kısmen daha özverili bir hayat tarzını kabul etmeyi gerektiren bir meslektir. Buradan hareketle amacı öğretim elemanı olmak isteyen lisansüstü öğrencilerin sürece yüksek motivasyon ile başlayarak bunu sürdürmeleri gerektiğİ ifade edilebilir. Ancak bu araştırmada karakter özellikleri nedeniyle rahat olarak betimlenen öğrencilerin veya Aydın (2019) tarafından süreçte danışmanına iş yaptırtmak niyetinde olan ya da bağımsız şekilde tanımlanan öğrencilerin süreçte görev ve sorumlulukları ile nasıl baş edecekleri ve süreci nasıl ilerletecekleri başka çalışmaların konusu olabilir. Diğer taraftan sadece amacı akademisyen olmak olmayan ama sürecin kendilerine kariyer, kişisel ve mesleki yenilik anlamında katkıları olmasını bekleyen ama aynı zamanda da farklı bir kurumda görev yapan öğrencilerin lisansüstü eğitim programını başarılı ve etkili bir şekilde bitirebilmeleri için çalıştıkları kurumlardan da destek almaları sürecin önemli bir parçası olarak değerlendirilebilir. Lisansüstü öğrencilerin kişisel ve akademik özellikleri, meslek yaşantıları, programa ilişkin düşünce, tutum ve motivasyon düzeyleri, programdan beklentileri, çalışma koşulları ve şekilleri kendilerinin programa devam ettikleri sürece farklı performanslar sergilemelerine neden olmuş olabilir.

Araştırmanın bulguları doğrultusunda şu önerilere yer verilebilir; lisansüstü öğrenci seçimlerinde ilgili programda görev alan tüm öğretim üyelerinin ortak görüşlerine dayanarak yazılı ve sözlü yapılması, mülakatta adaya yöneltilen soru sayısı, adayın akademik performansı, ifade gücü, alınacak öğrenci sayısı gibi farklı kriterler yer alabilir. Böylelikle programa daha nitelikli kişilerin tercihi yapılabilir. Öğretim üyelerine danışmanlık

bağlamında düşen öğrenci sayısı azaltılarak öğrenciler ve danışmanlar arasındaki zaman sıkıntısı giderilebilir. Yükseköğretim Kurulu tarafından açıklanmış olan lisansüstü programlarda görevli öğretim üyelerinin sayıları ve kendilerine danışmanlık bağlamında verilen öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak tezli yüksek lisans ve doktora programlarında her öğretim üyesi için tez danışmanlığının en fazla 14 (YÖK, 2016) olabileceğinden hareketle öğretim üyelerinin ders saatleri, ders danışmanlıkları ve tez danışmanlıkları sayısı arasında denge kurulmalıdır. Ayrıca idari görevleri olan akademisyenler için de bu sayının düzenlenmesi söz konusu olabilir. Öğrencilerin farklı zaman dilimlerinde ilgileri doğrultusunda alabilecekleri seçmeli ders çeşitliliği sağlanabilir. Öğrencilerin ilgi, istek, beklenti ve yetenekleri göz önünde bulundurularak kariyer gelişimlerinde rehberlik yapılabilir. Öğrencilere akademik üslup ve davranışların kazandırılması bağlamında akademisyenler ile birlikte zaman geçirebilecekleri etkinlikler düzenlenebilir. Etik konusunda programın başlangıcından itibaren gerekli bilgiler verilmeli, dersler aracılığı ile de etik ihlaller konusuna dikkat çekilmeli böylelikle tez ve çalışmaların niteliğini artırmak sağlanmalıdır. Bunun için öğrencilere uygulamaya dönük çalışmalar, ödevler ve projeler verilebilir. Öğrencilere program başlangıcında oryantasyon toplantıları aracılığı ile fakülte, bölüm, program, bu sürecin olumlu ve olumsuz tarafları, süreçte karşılaşmaları muhtemel sorunlarla ilgili bilgilendirme yapılabilir. Bu sayede bu programda isteyerek kalan öğrenciler sürecin bir parçası olarak kalabileceklerdir. Bu araştırma Ankara'da dört üniversitede gerçekleştirilmiştir; farklı kurum, bölüm, fakülte, illerde yapılacak çalışmalarla öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden beklentilerine ilişkin karşılaştırmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak bu araştırmayı etkileyebilecek mali ya da mali olmayan herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak bu araştırma ile ilgili herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, Hacettepe Üniversitesi Senatosu Etik Komisyonunun 09/02/2021 tarihli ve E-35853172-300-0001450891 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Akgün, Ö. E. ve Güntaş, S. (2018). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma yeteneklerinin danışman görüşlerine dayalı olarak incelenmesi: Kuzey Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti örneği. *Sakarya University Journal of Education*, 8(2), 131-144. doi: 10.19126/suje.365103
- Akman, Y., Kelecioğlu, H. ve Bilge, F. (2006). Öğretim elemanlarının iş doyumlarını etkileyen faktörlere ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 11-20.
- Alabaş, R., Kamer, S. ve Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *e-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Alhas, A. (2006). *Lisansüstü eğitim yapmakta olan milli eğitim bakanlığı öğretmenlerinin lisansüstü eğitime bakış açıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arastaman, G., Fidan, İ. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75. doi: 10.23891/efdyu.2018.61
- Aslanargun, E. (2007). Modern eğitim yönetimi anlayışına yönelik eleştiriler ve postmodern eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(2), 195-212.
- Aydemir, S. ve Çam, Ş. (2015). Lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimi almaya ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Education*, 4(4), 4-16. doi: 10.19128/turje.00354
- Aydın, A. ve Uysal, Ş. (2014). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 177-202. doi: 10.17240/aibuefd.2014.14.1-5000091508
- Aydın, İ. (2019). *Akademik etik* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başer, N., Narlı, S. ve Günhan, B. (2005). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarında yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 129-135.
- Bayrakçeken, S., Oktay, Ö., Samancı, O. ve Canpolat, N. (2021). Motivasyon kuramları çerçevesinde öğrencilerin öğrenme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(2), 677-698.
- Bilge, F., Akman, Y. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretim elemanlarının iş doyumlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 32-41.
- Bursalıoğlu, Z. (2003). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çetinkaya, B. (2016). *Çalışanların pozitif duygulanım, başkalarına duyduğu güven ve yaşam doyumu düzeylerinin iş motivasyonuna etkileri: Beklenti kuramı yaklaşımı*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Çoruk, A., Çağatay, Ş. M. ve Öztürk, H. (2016). Lisansüstü eğitimde kayıt ve devam sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 165-178.
- Demir, S. ve Akbaba, A. (2018). Akademisyenlerin mesleki motivasyonları ile iş tatmini arasındaki ilişki. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1256-1286.
- Dilci, T. (2019). Eğitim bilimleri örnekleminde lisansüstü eğitimin niteliksel boyutuna ilişkin görüşler (nitel bir çalışma). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 159-179. doi: 10.18069/firatsbed.538667
- Doğrul, H. ve Yanpar-Yelken, T. (2022). Öğretim elemanlarının ve lisansüstü öğrencilerinin birbirlerine olan beklentileri ile metaforik algılarının incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-22. doi: 10.33907/turkjes.893521
- Ersoy, A. (2019). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.) *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde, (ss. 81-139). Ankara: Anı.
- Gömlüksiz, M. N. ve Yıldırım, F. (2013). Lisansüstü eğitim alan öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. İ. Güleç, Ö. E. Akgün ve M. Bayrakçı (Ed), *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (ss. 68-74). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Günay, D. (2018). Türkiye’de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88.
- Kahraman, Ü. ve Tok, T. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.

- Karagül, T. (1996). *Yükseköğretim programları için gerekli öğrenci yeterlikleri ve öğrenci seçme süreci*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin lisansüstü öğretimi konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,193-209.
- Karaman, S. ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Koşar, D., Er, E. ve Kılınç, A. Ç. (2020). Yüksek lisans yapmak: Eğitim yönetimi öğrencilerinin lisansüstü eğitim yapma nedenlerine ilişkin nitel bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 370-392. doi:10.21764/maeuefd.581698
- Kurtulmuş, M. ve Ardıç, T. (2013). Lisansüstü öğrencilerin bilimsel araştırma sürecine ilişkin gözlemledikleri etik dışı davranışlar. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(12), 831-840. doi: 10.7827/TurkishStudies.6076
- Ottekin-Demirbolat, A. (2005). Yüksek lisans öğrencilerinin program ve öğretim elemanlarından beklentileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-64.
- Örücü, D. ve Şimşek, H. (2011). Akademisyenlerin gözünden Türkiye’de eğitim yönetiminin akademik durumu: Nitel bir analiz. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 17(2), 167-197.
- Özçakır-Sümen Ö. ve Kesten, A. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretim elemanlarından beklentileri ve beklentilerinin karşılanma düzeyine ilişkin görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences* 13(1), 183-183.
- Özdemir, M. (2018). *Eğitim yönetimi: Alanın temelleri ve çağdaş yönelimler*. Ankara: Anı.
- Özmen, Z. M. ve Aydın-Güç, F. (2013). Doktora eğitimi ile ilgili yaşanan zorluklar ve baş etme stratejileri: Durum çalışması. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), 214-219.
- Recepoğlu E. ve Kılınç, A. Ç. (2014). Türkiye’de okul yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, mevcut sorunlar ve çözüm önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1817-1845.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2019). Motivasyon temelleri. İ. Erdem (Ed.), *Örgütsel davranış içinde*, (G. Ordun, çev. ed., 14. baskı), (ss. 203-233). Ankara: Nobel.
- Sayan, Y. ve Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi-Balıkesir Üniversitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 59-67.
- Saylık, A. ve Hiçyılmaz, C. (2021). Lisansüstü eğitime devam eden öğretmenlerin okullarda oluşturduğu durum: Okul yöneticileri ne düşünüyor? *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 635-657.
- Sezgin, F., Kılınç, A. ve Kavgacı, H. (2012). Yüksek lisans öğrencilerinin iyi bir tez danışmanından beklentilerine ilişkin nitel bir çalışma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 129-148.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611. doi: 10.16986/HUJE.2016018864
- Swaminathan, S., & Jawahar, P. D. (2013). Job satisfaction as a predictor of organizational citizenship behaviour: An empirical study. *Global Journal of Business Research*, 7(1), 71-80.
- Şahin, F., Yavuz-Tabak, B. ve Tabak, H. (2017). Motivasyon kuramları bağlamında akademik teşvik ödeneği uygulamasının değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 403-410.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). Dünya’da eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yöntemler ve Türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 13-26.
- Tağ, M. N. ve Çetinkaya, B. (2019). Öznel iyi oluş hali, başkasına güven ve iş motivasyonu arasındaki ilişki: Beklenti teorisi çerçevesinde çok düzeyli analiz. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 15(3), 858-888. doi: 10.17130/ijmeh.2019355054
- Tonbul, Y. (2008). Öğretim üyelerinin performansının değerlendirilmesine ilişkin öğretim üyesi ve öğrenci görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(4), 633-662.

- Turan, S. ve Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilimsel bilgi ve batıl biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(4), 505-514.
- Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi [TYYÇ]. (2011). *TYYÇ düzeyleri yeterlilik profilleri*. <http://www.tyyc.yok.gov.tr/?pid=31> adresinden elde edildi.
- Üstüner, M. ve Cömert, M. (2008). Eğitim yönetimi teftişi planlaması ve ekonomisi ana bilim dalı lisansüstü dersleri ve tezlerine ilişkin bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55(55), 497-515.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, F. G. (2017). *Yıldız Teknik Üniversitesi eğitim yönetimi ana bilim dalında yapılmış tezlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, N., Doğanalp, S. ve Varol Durmaz, T. (2016). Lisansüstü öğrencilerde tezden kaytarma davranışları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25, 205-228.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2010). *Türkiye Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi (TYYÇ)*. <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=20> adresinden elde edildi.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2016). *Lisansüstü eğitim ve öğretim yönetmeliği*. http://www.yok.gov.tr/documents/18755141/21995093/10_lisansustu_egitim_ve_ogretim_y%C3%B6netmeliği.pdf adresinden elde edildi.

Üniversite Öğrencilerinde Benlik Saygısı ile Kendini Sabotaj Arasındaki İlişkide Öz Şefkatın Aracı Rolü

Işıl Tekin^{*1} ve Deniz Kul²

Öz

Bu çalışmanın amacı, benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz şefkatın aracı rolünü incelemektir. Ayrıca çalışma değişkenlerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırma, farklı üniversitelerde öğrenim gören 344 (270 kadın, 73 erkek, 1 diğer) öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Kendini Sabotaj Ölçeği, Öz-Duyarlık Ölçeği ve kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile öz şefkat ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönlü, öz şefkat düzeyleri ile benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişki olduğu saptanmıştır. Gerçekleştirilen aracılık analizi sonuçlarına göre benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz şefkatın kısmi aracı rolü olduğu bulunmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle, başarısızlık durumlarında benlik kavramlarına gelebilecek olumsuz yorumlardan kaçınmak için olası başarısızlıklarını açıklayabilmek amacıyla kendilerine zarar verecek stratejilere ihtiyaç duymamaları, diğer bir ifadeyle kendilerini sabote etmemeleri için bireylerin benlik saygılarını ve öz şefkat düzeylerini artırmanın önem taşıdığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler

Öz şefkat
Benlik saygısı
Kendini sabotaj

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
24 Haziran 2022
Kabul Tarihi
02 Ocak 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship Between Self-Esteem and Self-Handicapping among University Students

Abstract

The purpose of this study is to investigate the mediating role of self-compassion in the relationship between self-esteem and self-handicapping. In addition, it was examined whether the study variables differed according to gender. This study was conducted with 344 (270 females, 73 males, and 1 non-binary) undergraduate students from different universities. The Rosenberg Self-Esteem Scale, the Self-Handicapping Scale, the Self-Compassion Scale, and the personal information form were used for collecting data. The analysis revealed that self-handicapping negatively correlated with self-compassion and self-esteem, while self-compassion positively correlated with self-esteem. In accordance with the results of the mediation analysis, it was found that self-compassion had a partial mediating role between self-esteem and self-handicapping. Based on the results of this research, it is critical for individuals to increase their self-esteem and self-compassion levels so that they do not need strategies that will harm them to avoid negative comments on their self-concepts in case of failure, in other words, they do not self-handicap.

Keywords


Self-compassion
Self-esteem
Self-handicapping


Article Info

Received
June 24, 2022
Accepted
January 02, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Tekin, I. ve Kul, D. (2023). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz şefkatın aracı rolü. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 75-89. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1135124>

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Türkiye, isil.tekin@medeniyet.edu.tr

²  İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Türkiye, denizkul322@gmail.com



Extended Abstract

Introduction

Individuals encounter various evaluation situations throughout their lives, and these situations sometimes involve experiences that threaten their self-esteem (SE). These threatening experiences usually occur with the fear of failing in situations that require success, such as an important exam (Schwinger, Wirthwein, Lemmer, & Steinmayr, 2014). Increasing competition in today's life conditions and especially in academic environments increases the possibility of individuals encountering failure experiences. These experiences and maintaining their SE are so important for individuals that they may exhibit some behaviors that serve as an explanation for their possible failures, in other words, they may use self-handicapping (SH) strategies, so that their self-concept is not weakened. High SE means that the individuals have respect to themselves and positive self-evaluation. Individuals take evaluations of others as a reference while making these self-evaluations (Neff & Vonk, 2009). When it comes to evaluating oneself with an internal reference frame and accepting themselves with the strengths and deficiencies they have, the concept we come across is self-compassion (Barutçu Yıldırım & Demir, 2017). Self-compassion (SC) is the ability of an individual to direct compassion within himself (Germer & Neff, 2013). In addition to being sensitive to the pain that the individual feels, it also includes the ability to understand his own failures, mistakes, and inadequacies without judgment (Neff, 2003a). Such an understanding helps the individual to see life events that include failure as a natural part of human experiences, but it also protects the individual from judging himself as a result of these experiences and attributing failure to his own inadequacy (Neff, 2003a). Based on this, it can be hypothesized that individuals with high SC levels can accept both success and failure and will not turn to strategies that may self-handicap to protect their self-esteem in case of possible failure. With this issue in mind, the aim of this study is to examine the possible mediating role of SC in the relationship between SE and SH. Before testing for mediation analyses it was examined whether the study variables differed according to gender.

Method

The study was designed to be a correlational study since it aimed to explore the direct and indirect relationships between SE, SC, and SH variables without being manipulated. Convenience sampling was used for collecting the data. The study conducted with 344 university students (270 female (78.5%), 73 male (21.2%), and 1 non-binary (0.3%)) with the mean age of 21.75 (min = 18, max = 48, and $SD = 3.37$). Participants completed the personal information form, the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES) (Çuhadaroğlu, 1986; Rosenberg, 1965), the Self-Compassion Scale (Akın, Akın, & Abacı, 2007; Neff, 2003b), and the Self-Handicapping Scale (Akın, 2012; Jones & Rhodewalt, 1982). SPSS 25.0 and the AMOS 24.0 programs were used to analyze the data. Descriptive statistics were examined, and the assumptions of the analysis were checked before the main analysis. Pearson correlation analysis was preferred to see the relationships between the mentioned variables and mediation analysis was used to examine the indirect relationships between the variables. Additionally, independent groups *t* test was used to examine whether the study variables differed according to gender. The significance of the mediation test was analyzed using the bootstrapping method, and confidence intervals were evaluated since they revealed reliable results (Rucker, Preacher, Tormala, & Petty, 2011). The fact that the lower and upper limits of the confidence interval coefficients did not contain zero was accepted as the criterion of statistical significance.

Findings

The analysis revealed significant negative relationships between SH and SC ($r = -0.620, p < 0.01$). A statistically significant and positive relationship ($r = 0.480, p < 0.01$) was found between the participants' SH levels and the scores obtained from the RSES. It was determined that there was a statistically significant and negative relationship ($r = -0.541, p < 0.01$) between the participants' self-compassion levels and the scores obtained from the RSES. High scores on the RSES indicate low self-esteem. That is to say, the lower the score, the higher the SE. Considering this, it can be said that the relationship between SH and SE was negative, while the relationship between SC and SE was positive. Considering gender, it was found that study variables did not differ according to gender. Three separate regression analyzes were performed with the study variables. The results of the first regression analysis indicated that SC was a significant predictor of SH ($F = 215.49, p < .001$) and explained 38% of the variance in SH ($R = 62, R^2 = 38, p < .001$). The second regression analysis demonstrated that SE was a significant predictor of SC ($F = 142.68, p < .001$) and explained 29% of the variance in SC ($R = 54, R^2 = 29, p < .001$). Finally, according to the third regression analysis results, SE was found as a significant predictor of SH ($F = 103.53, p < .001$), and explained 23% of the variance in this variable ($R = 48, R^2 = 23, p < .001$). When SC was included as a mediator variable in the model, the effect of SE on SH decreased, although it remained significant ($\beta = .21, p < .001$). Results imply that self-compassion has an indirect effect and a partial mediator role in the relationship between SE and SH. When examining the significance of the partial mediating role of SC in the relationship between SE and SH, the lower and upper limits within the 95% confidence interval indicates that the mediating role of SC is significant (95% CI [.215, .349]). When evaluating all these results, it should be considered that low scores on the RSES indicate a high self-esteem level.

Discussion and Conclusion

To move beyond the prior research and to achieve a more accurate picture of their associations, we aimed to examine the possible mediating role of SC in the relationship between SE and SH, and the results revealed a significant partial mediating role. Accordingly, SE predicts SH both directly and indirectly through SC. In other words, the increase in SE can explain the increase in the SC levels of the participants and indirectly the decrease in the tendency of SH. Individuals handicap themselves to avoid the experiences of making mistakes and failing, and thus to protect their self-esteem. As they attribute their mistakes and failures to their own inadequacies, they look for external reasons to hide their inadequacies. However, approaching oneself with a compassionate attitude prevents one from judging oneself as a result of unsuccessful experiences or a possibility of failure. Based on the findings of this research, it can be said that it is important to increase their SE and SC levels so that individuals do not need to use such harmful strategies to escape from the possibility of a perception of failure.

When the findings related to demographic variables are examined, our results align with previous findings in which SE, SC, and SH levels do not differ according to gender (Doğan, Totan, & Sapmaz, 2009; Kamuk, Evli, & Tecimer, 2018; Zuckerman & Tsai, 2005). A possible explanation for the indifferences according to gender may be the diminishing gap in performance expected from men and women in today's academic settings.

It may be suggested that practitioners working on SH recognize the mediating role of SC and integrate SC into their intervention plans while working with clients on SH tendencies. As a second suggestion to educators is that they should integrate skills and training programs that strengthen SC and SE into their education programs. In this context, studies should be conducted in universities to increase SC and SE. Individual and/or group psychological counseling or psycho-education services can be provided to the individuals who have difficulties in this regard so that they realize that fear of making mistakes is a feeling shared by all humanity.

The participants of the study are university students. Future studies with different sample groups will contribute to the field by increasing the generalizability of the results. It seems an interesting option for future studies to examine how women and men are evaluated and to investigate this evaluation when they self-handicap, considering the interaction of SC with gender. Finally, this study is of a correlational nature and the data were collected cross-sectionally. Therefore, it will be useful for researchers to examine these variables in various contexts, with larger samples and according to different research designs in the future.

Giriş

Bireyler hayatları boyunca çeşitli değerlendirilme durumlarıyla karşılaşır ve bu durumlar zaman zaman benlik saygılarını tehdit edici deneyimler içerir. Bu tehdit edici deneyimler genellikle önemli bir sınav gibi başarılı olmayı gerektiren durumlarda başarısız olma korkusuyla ortaya çıkar (Schwinger, Wirthwein, Lemmer ve Steinmayr, 2014). Günümüz hayat koşullarında ve özellikle akademik ortamlarda artan rekabet, bireylerin başarısız olma deneyimleriyle karşılaşma olasılığını artırmaktadır. Bu deneyimler ve benlik saygısını korumak bireyler için o kadar önemlidir ki benlik kavramlarının sarsılmaması amacıyla başarısızlıklarını açıklama işlevi gören bazı davranışlar sergileyebilirler.

Benlik kavramı bir kişinin kendine tuttuğu aynada gördüklerinin tümüdür. Benlik saygısı ise kişinin bu aynada gördükleri karşısındaki duygu ve düşünceleridir. Benlik saygısı kişinin kim olduğuna dair yaptığı değerlendirme sonucundan memnun olup olmaması anlamına gelir (Efiltili ve Çıkılı, 2017). Diğer bir ifadeyle benlik saygısı “*kişinin kendine ilişkin olumlu veya olumsuz tutumudur*” (Rosenberg, Schooler, Schoenbach ve Rosenberg, 1995, s. 141). Kişinin kim olduğuna ilişkin algısı olumlu ise yüksek, olumsuz ise düşük benlik saygısından söz etmek mümkündür (Rosenberg, 1965). Benlik saygısının yüksek olması kişinin kendine saygı duyması ve kendine yönelik değerlendirmesinin olumlu olması anlamına gelir. Benlik saygısında kişi bu öz değerlendirmeleri yaparken başkalarının değerlendirmelerini referans alır (Neff ve Vonk, 2009). Kişinin kendini içsel bir referans çerçevesiyle değerlendirmesi ve kendini güçlü ve eksik yanlarıyla birlikte kabul etmesi söz konusu olduğunda karşımıza çıkan kavram ise öz şefkat kavramıdır (Barutçu Yıldırım ve Demir, 2017).

İnsanların pek çoğu kendileri için önemli olan kişiler zorlu deneyimler geçirdikleri sırada onlara karşı anlayışlı ve nazik davranır. Ancak bu anlayış ve merhameti kendilerine gösterme konusunda, her zaman diğer insanlara oldukları kadar cömert olmayabilirler. Bu merhameti ve anlayışı, kişinin kendine karşı ne derece gösterebildiği öz şefkat kavramı ile ilişkilidir. Öz şefkat, bilgece yaşamının yollarını ararken şefkati, bilgeliği, anlayış ve sevgiyi temel alan Budist felsefenin temel kavramlarından biridir (Wallace ve Shapiro, 2006). Neff (2003a) öz şefkati, “*bireyin kendi acısına karşı açık olması ve ondan duygusal olarak etkilenmesi, ondan kaçınmaması ve onunla olan bağlantısını koparmaması; kendi acısını yatıştırma isteği üretmesi ve kendisini şefkatle iyileştirmesi*” (s. 87) şeklinde tanımlamaktadır. Öz şefkat, bireyin merhameti kendi içine yöneltebilmesidir (Germer ve Neff, 2013). Bireyin hissettiği acıya karşı duyarlı olmasının yanı sıra, kendi başarısızlıklarını, hatalarını ve yetersizliklerini yargılayıcı olmaksızın anlayabilmesini de içerir (Neff, 2003a). Böyle bir anlayış, kişinin başarısızlık içeren yaşam olaylarını insan deneyimlerinin doğal bir parçası olarak görebilmesine yardımcı olmakla birlikte, kişiyi bu deneyimleri sonucunda kendini yargılamaktan ve başarısızlığı kendi yetersizliğine atfetmesinden korur (Neff, 2003a). Dolayısıyla öz şefkat bireylerin benlik saygılarını koruma ve güçlendirmelerinde rol oynayan bir öz-düzenleme stratejisi olarak ele alınmaktadır. Öz şefkat, kişinin negatif yaşam olaylarını kendisine karşı nazik, anlayışlı ve ilgili davranarak karşılamasıyla ilgili bir kavramdır (Petersen, 2014).

Neff (2003a), öz şefkati oluşturan üç bileşen tanımlamıştır: öz-sevecenlik (self-kindness), paylaşımların bilincinde olma (common humanity) ve farkındalık (mindfulness). Öz-sevecenlik kendine sert eleştiriler ve yargılamalar yönelmek yerine, kendine karşı nazik ve anlayışlı davranmaktır (Barnard ve Curry, 2011). Kişinin yetersizliklerine ve hatalarına karşı anlayışlı olmasının yanı sıra, iç konuşmalarının yumuşak ve destekleyici olmasını içeren bir kavramdır (Neff, 2011). Paylaşımların bilincinde olma, Budist felsefenin tüm insanların birbiriyle bağlı olduğu inancına dayanır (Barnard ve Curry, 2011). Bu inanca göre özellikle acı içeren deneyimlerimizde, kendini o acıyı yaşayan tek kişi olarak görmek bir yanılsamadır ve bu tür bir yanılsama acıyı, yenilgiyi kişinin tek başına yaşadığına inanıp utanç duymasına ve geri çekilerek kendini izole etmesine yol açabilir. Oysa acı duymanın ve başarısız olmanın tüm insanlara ait bir özellik olduğunun bilincinde olmak ve kendini o insanlığın bir parçası olarak kabul edebilmek, diğerlerinden kopuk hissetmenin önüne geçer (Barnard ve Curry, 2011). Farkındalık, dengeli bir biçimde içinde bulunulan anı deneyimlemektir (Neff, 2011), kişinin kendini veya kendine ait duyguları şu anda oldukları haliyle kabul etmesini içerir (Barnard ve Curry, 2011). Buradan hareketle öz şefkat düzeyi yüksek bireylerin başarıyı da başarısızlığı da kabul edebilecekleri ve olası başarısızlık ihtimalinde benlik saygılarını koruyabilme amacıyla kendilerini sabote edebilecek stratejilere yönelmeyecekleri düşünülebilir.

Kendini sabotaj kavramı ilk kez Berglas ve Jones (1978) tarafından “*bireye başarısızlığı dışsallaştırma, başarıyı ise içselleştirme olanağı sağlayan bir eylem veya performans ortamının birey tarafından seçilmesi*” (s. 406) olarak tanımlanmıştır. Kendini sabotaj, başarısızlığın kendi yetenek eksikliğine atfedilmesini engellemek ve benlik saygısını koruyabilme amacıyla kişinin olası başarısızlığıyla ilgili bilinçli olarak ikna edici nedensel açıklamalar veya engeller öne sürmesidir (Shepperd ve Arkin, 1989). Birey gerçek davranışsal engeller oluşturabileceği gibi, bir engelin var olduğunu iddia ederek hayali engeller de öne sürebilir (Leary ve Shepperd, 1986). Öne sürülen gerçek veya hayali engellerin işlevi, kişiye başarısızlığı dışsallaştırma ve başarıyı içselleştirme olanağı sağlamaktır (Akın, 2012). Jones ve Berglas (1978) kendini sabotaj kavramını, Kelley’nin indirgeme ve arttırma prensiplerine dayandırmıştır. Bu prensiplerle açıklanacak olursa başarısızlık durumunda indirgeme prensibi aktifleşir ve başarısızlığın nedeni seçilen engellere yüklenerek dışsallaştırılır. Diğer taraftan engellere rağmen başarı sağlandığında ise arttırma prensibi aktifleşir ve başarının nedeni kişinin yeteneğine atfedilerek içselleştirilir

(Berglas ve Jones, 1978; Jones ve Berglas, 1978). Bu sayede, kendini sabotaj stratejileri, kişinin başarısızlık içeren deneyimlerini açıklamada kendi becerilerinin yeterli olmayışına atıf yapmasına engel olmaktadır (Alaoğlu, 2020). Kişi başarısızlığını dışsallaştıran ve başarısını içselleştiren tercihler yaparak benlik saygısını korumaya çalışır (Berglas ve Jones, 1978). Kişinin göstereceği performans sonucunda başarısız olacağına dair bir öngörüsü varsa, başarılı olma ihtimalini azaltacak yapay engeller oluşturur. Oluşturulan engeller kişiye, öngördüğü şekilde başarısız olduğu zamanlarda bu başarısızlığın sebebini dışsal nedenlere atfetme olanağı verir. Eğer performansı sonucunda başarılı olursa önüne çıkan engellere rağmen başarılı olabildiğini düşünerek benlik saygısını korur. Her iki durumda da kendini sabote etme davranışı, bireyin benlik saygısını koruma amacına hizmet eder. Kısa vadede kişinin benlik saygısını korumasına yardımcı olurken uzun vadede ruh sağlığını olumsuz etkileyebilir (Üzar Özçetin ve Hiçdurmaz, 2016).

Bireyler, sergileyecekleri performansın sonucu belirsiz olduğunda ya da sonuca ilişkin beklentileri olumsuz olduğunda kendilerini sabote ederler. Kendini sabote etme davranışları, birey henüz kendisinden beklenen performansı sergilemeden önce gerçekleştirilen, önleyici girişimlerdir. Bireyler kendilerini sabote ederek başarısızlığı önlemeyi amaçlar gibi görünseler de aslında bu davranışlar başarılı olma ihtimallerinin önüne geçmektedir. Kendini sabote edici davranışlar bireyin başarısız olmasını engellemez, en iyi ihtimalle kendisi veya başkaları tarafından başarısız olarak değerlendirilmesini engeller. Örneğin öğrenciler yeterince çalışmadıkları için düşük puan aldıkları şeklindeki bir açıklamayı, çok çalışmış olmalarına rağmen düşük almış olmaya tercih edebilirler. Çünkü yeterince hazırlanarak girilen bir sınavda başarısız olmak, kişinin yetenek eksikliğine atfedilebilir. Ancak başarısızlığı yeterince çalışmamış olmakla açıklamak, başarısızlığın nedenini dışarıda aramaya yönelir. Örneğin sonucunda düşük puan almayı beklediği bir sınava girecek olan öğrenci, sınava yeterince çalışmayarak kendini sabote edebilir. Yeterince çalışmadığı için sınavdan düşük puan almanın önüne geçemeyecektir ancak sınavdan aldığı düşük puanı, yeterince hazırlanmamış olmasıyla açıklayarak benlik saygısını koruyabilecektir. Sınavdan düşük puan alması halinde “*Yeterince çalışmadığım için düşük not aldım.*” şeklinde bir açıklama öne sürerek kazanç sağlayabilir. Kendini sabote edici davranışlar bireye başarısızlıkları hakkında makul açıklamalar sağlamanın yanı sıra başarılarını da *engellere* rağmen kazanılmış olarak sunma imkânı verir. Bu durumda birey yüksek puan alması halinde ise “*Hiç çalışmamama rağmen yüksek not aldım.*” şeklinde bir açıklama öne sürerek yine kazanç sağlayabilir. Kendini sabotaj kısa vadede bireyin benlik saygısını koruyabilse de sınavdan başarısız olmasının önüne geçememiş olacaktır. Hem başarısızlığını hem de başarılı oluşunu açıklayacak makul bir gerekçesi olması halinde, performans göstermesi gereken durumlarda bireyin ortaya koyacağı çaba azalır. Dolayısıyla benlik saygısını koruma amacıyla gerçekleştirilen bir davranış olsa da sonuç olarak bireyi başarısızlığa ve sorumluluk almamaya sürükleyen işlevsiz bir kendini koruma stratejisidir.

Alan yazında bu araştırmanın değişkenlerini konu edinen çalışmalar incelendiğinde değişkenler arasındaki doğrudan ilişkilerin incelendiği görülmektedir. Örneğin Akın ve Akın (2015) tarafından Türk üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen araştırmada elde edilen regresyon analizi sonuçları öz şefkatin kendini sabotajı yordadığını göstermektedir. Benzer şekilde Petersen’in (2014) çalışmasında da öz şefkat, kendini sabotajın anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgular öz şefkat arttıkça kendini sabote etme stratejisinin kullanımına daha az ihtiyaç olduğu şeklinde yorumlanmıştır. Barutçu Yıldırım ve Demir (2020) kendini sabotajın yordayıcıları olarak erteleme ve sınav kaygısı değişkenlerinin yanı sıra benlik saygısı ve öz şefkati birlikte ele almış ve bu çalışmada da bu iki değişken, kendini sabotajın olumsuz yordayıcıları olarak bulunmuştur. Yakın tarihli bir başka çalışmada da Bae, Yoo ve Lee (2022) öncelikle benlik saygısı, benlik saygısı kararlılığı ve benlik değeri ile ilgili içselleştirilmiş utanç değişkenlerinin örtük sınıf analizi ile farklı sınıflara ayrılıp ayrılmayacağını incelemişlerdir. Araştırmacılar çalışmalarında sınıfları belirledikten sonra benlik saygısı ve içselleştirilmiş utanç temelli oluşturulan bu sınıflar arasında kendini sabotajın farklılaşp farklılaşmadığını incelemiştir. Analiz sonuçları kendini sabote etme davranışının benlik saygısı ve araştırmanın diğer değişkenine göre farklılaştığını göstermektedir. Benlik saygısı seviyesi düşük olup benlik saygısı kararlılığı ve içselleştirilmiş utanç düzeyi yüksek olan sınıfın kendini sabote düzeyi diğerlerinden yüksek bulunmuştur.

Öz şefkat de kendini sabotaj da bireylerin benlik saygıları ile ilişkili stratejilerdir (Berglas ve Jones, 1978; Neff, 2003a; Petersen, 2014). Her iki strateji de başarısız olma durumlarında ya da sosyal ilişkilerde yaşanan bozulmalarda kişinin benlik saygısını koruyucu bir mekanizma işlevi görür (Petersen, 2014). Kendini sabotaj eğilimi yüksek olan kişiler, başarısızlıklarını çeşitli bahanelerle kamufle etmeye ihtiyaç duyarlar. Petersen’e (2014) göre yüksek öz şefkatli kişiler ise başarısız oldukları durumları kabul etmeye daha eğilimlidirler. Dolayısıyla bu kişilerin benlik saygılarını korumak için hatalarını kamufle etmeye daha az ihtiyaç duyacakları söylenebilir.

Araştırmaya konu edinilen benlik saygısı, öz şefkat ve kendini sabotaj değişkenlerinin cinsiyet açısından farklılaşp farklılaşmaması alan yazında çeşitli çalışmalarda incelenmiştir. Örneğin Bleidorn ve diğerlerinin (2016) 985.937 kişinin katılımı ile gerçekleştirdikleri geniş ölçekli ve kültürler arası çalışmasında erkeklerin benlik saygısı kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Daha yakın tarihli çalışmalarda ise benlik saygısının cinsiyete göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (örn., Avan ve Çakmak, 2020; Şahin ve Gacar, 2022). Öz şefkat açısından ise kadınların daha düşük öz şefkat düzeyine sahip olduğu bulunmuştur (Neff ve Vonk, 2009). Benzer şekilde, 88

farklı çalışmayı içeren bir meta-analiz, erkeklerin kadınlardan daha öz şefkatli olduğunu ortaya koymuştur (Yarnell ve diğ., 2015). Literatürdeki çalışmalar erkeklerin davranışsal kendini sabotajı kadınlardan daha fazla kullandığını ortaya koymaktadır (McCrea, Hirt, Hendrix, Milner ve Steele, 2008) fakat sözel kendi sabotaj için sonuçlar çelişkilidir (Barutçu Yıldırım, 2015; Çelik ve Atilla, 2019). Benlik saygısı ve kendini sabotaj arasındaki ilişki cinsiyet açısından incelendiğinde ise karşımıza az sayıda çalışma çıkmaktadır. Örneğin Harris ve Snyder (1986) çalışmalarında benlik saygısından emin olmayan erkeklerin, benlik saygısından emin olmayan kadınlardan daha fazla kendini sabote ettiğini bulmuştur. Özetle literatürdeki çelişkili sonuçlar bu değişkenlerin cinsiyet açısından incelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bu değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik literatüre katkı sunmak amacıyla cinsiyet değişkeni de çalışmaya dahil edilmiştir. Ayrıca günümüzde rekabet içeren ortamlarda kadın ve erkek öğrencilerden beklenen performanslar birbirine yakın olmakla birlikte davranışlarındaki olası farklılıkların incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Mevcut Çalışma ve Öz Şefkatin Aracı Rolü

Hem öz şefkat hem de kendini sabotaj kişiye, olası başarısızlık durumlarında benlik saygısını koruma imkânı verir (Petersen, 2014). Diğer bir ifadeyle her ikisi de benlik saygısını koruma işlevine hizmet etmektedir. Öz şefkat kişinin kendine nasıl davrandığıyla ilişkili bir kavramken benlik saygısı kişinin kendini nasıl algıladığına ilişkin bir kavramdır. Kişi kendine yönelik olumsuz bir algıya sahipse kendini sabotaj stratejilerini bir kalkan olarak kullanmaya ihtiyaç duyabilir (Petersen, 2014). Ancak başarısızlığın da insan doğasının bir parçası olduğu şeklindeki bir kabul yani öz şefkat, kişiyi kendini olumsuz değerlendirmekten koruyabilir. Bireylerin hayatları boyunca zaman zaman başarısızlıkla ve acıyla karşılaşacakları gerçeği düşünüldüğünde, bu olumsuz deneyimlerle baş ederken işlevsel olan stratejiler kullanabilmelerinin önemi anlaşılmaktadır. Bireylerin acı ve yetersizlik içeren deneyimler karşısında benlik saygılarını koruma amacıyla nasıl stratejiler kullandıkları, bu olumsuz deneyimlerle sağlıklı bir biçimde baş edebilmeleri açısından önemlidir.

Günümüzde toplumun giderek rekabetçi bir yapıya bürünmesi ve *ortalama* olmanın yetersizlik olarak algılanmasıyla birlikte, bireylerin kendilerini oldukları şekilde kabul edebilmeleri zorlaşmaktadır. Bu durum insanlarda, başarılı oldukları sürece değerli oldukları hissi uyandırmaktadır. Bu his, başarısız oldukları durumlarda kendilerini yargılamalarına ve hatalarının üstünü örtmeye ihtiyaç duymalarına yol açabilmektedir. Diğer taraftan kişinin sıradan olduğunu düşündüğünde de değerli hissedebilmesi, kendisine karşı kabul edici ve sevecen bir tavır takınmasını gerektirir (Neff, 2011). Kişinin kendine karşı böyle bir tavır takınması, hatalarını kabul etmesini kolaylaştırır ve onları kamufle etme ihtiyacını azaltır (Petersen, 2014). Bu noktada bireyin, diğerlerine gösterdiği anlayış ve merhameti kendine de gösterebilmesi anlamına gelen öz şefkatin önemi ortaya çıkmaktadır. Öz şefkat kişinin bir hata yapması ya da başarısızlık ihtimaliyle karşılaşması halinde hatayı kamufle etmeye çalışması yerine, kişisel gelişim için motivasyon sağlamaktadır (Breines ve Chen, 2012).

Pandey, Tiwari, Parihar ve Rai (2021) benlik saygısının pozitif öz şefkati geliştirirken negatif öz şefkati azaltabileceğini belirtmiştir. Benlik saygısı düşük olan öğrenciler, kendilerine yönelik olumsuz bir algıya sahip oldukları için kendilerine şefkat göstermekte zorlanıyor olabilirler. Diğer taraftan benlik saygısı arttıkça bireyin kendine yönelik algısı daha olumlu olduğu için kendine karşı daha şefkatli olma ihtimali artabilir. Buradan hareketle benlik saygısını koruma amacıyla kendini sabote edici stratejilere daha az ihtiyaç duyulacağı tahmin edilmektedir. Benlik saygısının yüksek olması yani kendine ilişkin algının olumlu olması; kendini sert bir şekilde eleştirmek yerine hatalarına karşı anlayışlı olabilmeyi, hata yapmanın tüm insanlar için ortak olduğunu fark edebilmeyi ve kendini ilerideki bir başarısızlık durumuna hazırlamak yerine kendini o an olduğu haliyle kabul edebilmeyi diğer bir ifadeyle kendine karşı şefkatli davranabilmeyi sağlarken bu yolla kendini sabotajın kullanımını azaltabilir. Yukarıda bahsedilen araştırma bulgularından yola çıkarak mevcut çalışmada benlik saygısı düşük olan öğrencilerin öz şefkat düzeylerinin düşük olduğu ve bunun da yüksek düzeyde kendini sabote etme eğilimini yordadığı düşünülmektedir. Buradan hareketle bu çalışmanın amacı benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı bir rolünün olup olmadığını incelemesidir. Ayrıca aracılık modeli test edilmeden önce araştırmanın sürekli değişkenleri olan benlik saygısı, öz şefkat ve kendini sabotajın cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığının incelenmesi araştırmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nicel desenlerden ilişkisel tarama desenine göre tasarlanmıştır. Çalışmada kendini sabotaj, öz şefkat ve benlik saygısı değişkenleri manipüle edilmeksizin aralarındaki doğrudan ve dolaylı ilişkilerin incelenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Bu kapsamda kendini sabotaj ile benlik saygısı arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolü incelenmiştir. Bu tür çalışmalar değişkenler arasındaki ilişkinin diğer değişkenlerce açıklanabiliyor olabileceği fikrine dayanmaktadır (Baron ve Kenny, 1986).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Katılımcılar uygun örnekleme yöntemi ile çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışmaya gönüllü bir şekilde katıldığını onaylayan ve veri toplama araçlarını eksiksiz tamamlayan 344 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. 18 katılımcıya ait veri lisans öğrencisi olmadıkları için analiz dışı bırakılmıştır. Katılımcıların 270'i (%78.5) kadın, 73'ü (%21.2) erkektir ve bir katılımcı cinsiyetini belirtmemiştir (%0.3). Katılımcıların yaşları 18 ile 48 arasındadır ($\bar{X} = 21.75$ ve $SS = 3.37$). Katılımcılardan 115'i (%33.4) 20 ve altı, 198'i (%57.6) 21-23 yaş, 31'i (%9.0) 24 ve üstü yaş aralığındadır. Katılımcılardan 1'i (%0.3) hazırlık sınıfı, 50'si (%14.5) birinci sınıf, 121'i (%35.2) ikinci sınıf, 106'sı (%30.8) üçüncü sınıf ve 66'sı (%19.2) dördüncü sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışma kapsamında veri toplama araçları olarak kişisel bilgi formu, Kendini Sabotaj Ölçeği, Öz-Duyarlık Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu. Araştırmacılar tarafından hazırlanmış olan kişisel bilgi formunda, katılımcıların yaş, cinsiyet, üniversite, bölüm ve sınıf düzeyi değişkenlerine ilişkin bilgi toplanmıştır.

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği. Rosenberg'in (1965) benlik saygısını ölçme amacıyla geliştirmiş olduğu ölçek, dilimize Çuhadaroğlu (1986) tarafından uyarlanmıştır. Toplam 10 maddesi bulunan Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği Guttman türünde bir ölçektir. Ölçme aracından alınabilen en yüksek puan 6 olup düşük puanlar benlik saygısının yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Türkçe uyarlama çalışmaları sırasında ölçme aracının geçerliliğine kanıt olması amacıyla klinik görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerde katılımcıların benlik saygıları, kendilerine ilişkin görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Görüşmelerden ve benlik saygısı ölçeğinden elde edilen sonuçların arasındaki ilişkiler hesaplanmış ve .71 olarak bulunmuştur (Çuhadaroğlu, 1986). Ölçme aracının mevcut çalışma örneklemindeki Guttman güvenirlik kat sayıları .78 ile .92 arasında değişmektedir.

Öz-duyarlık Ölçeği. Neff'in (2003b) geliştirdiği ve Türkçe'ye uyarlamasını Akın, Akın ve Abacı'nın (2007) gerçekleştirdiği bu ölçek öz-duyarlığı ölçen 26 maddeden oluşmakta ve 5'li Likert şeklinde derecelendirilmektedir. 6 boyuttan oluşan ölçeğin boyutları öz-sevecenlik, öz-yargılama, paylaşımların bilincinde olma, izolasyon, bilinçlilik ve aşırı özdeşleşmedir. Alt boyutların iç tutarlılık katsayıları .72 ile .80 değişmektedir. Puanların yüksek olması ilgili özelliğin düzeyinin yüksek olduğunu ifade etmektedir (Akın ve diğ., 2007). Ölçme aracının geneli için mevcut çalışma örneklemindeki Cronbach alfa güvenirlik kat sayısı .95 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmadaki doğrulayıcı faktör analizi (DFA) bulguları, ölçme aracının tek faktörlü yapı için kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2 (299) = 711.119$, GFI = .841, AGFI = .813 ve RMSEA = .06).

Kendini Sabotaj Ölçeği. Jones ve Rhodewalt'in (1982) geliştirdiği ve Türkçe uyarlamasını Akın'ın (2012) gerçekleştirdiği bu ölçek kendini sabotaj stratejilerini değerlendiren 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, 6'lı Likert şeklinde derecelendirilmektedir. Ölçek maddeleri; çaba harcamama, erteleme ya da uykusuzluk gibi bir takım kendini sabotaj stratejilerini içermektedir. Toplam puanın 25 ile 150 arasında değiştiği ölçme aracında yüksek puanlar kendini sabotaj eğiliminin yüksek olduğuna işaret etmektedir. İç tutarlılık güvenirlik katsayısı .90 olan ölçme aracının, testin tekrarı yöntemiyle ölçülen güvenirlik katsayısı ise .94'tür (Akın, 2012). Ölçme aracının mevcut çalışma örneklemindeki Cronbach alfa değeri .75 olarak bulunmuştur. Mevcut çalışmadaki DFA bulguları, ise ölçme aracının kabul edilebilir bir uyum gösterdiğini ortaya koymuştur ($\chi^2 (275) = 524.327$, GFI = .878, AGFI = .855 ve RMSEA = .05).

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılan Kendini Sabotaj Ölçeği, Öz-Duyarlık Ölçeği ve Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nin kullanım hakları için araştırmacılar tarafından gerekli izinler alınmıştır. Veriler Haziran 2021'de Google formlar aracılığıyla çevrimiçi olarak toplanmıştır. Araştırmanın hedef grubu üniversite öğrencileri olduğu için araştırma formu sınıf gruplarında ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında paylaşarak katılımcılar çalışmaya davet edilmiştir. Form 30 gün boyunca açık bırakılarak katılımcıların yanıtları alınmıştır. Araştırmanın amacı ile ilgili katılımcılara form aracılığı ile yazılı olarak bilgi verilmiş ve gönüllü olarak katıldıklarına dair onay alınmıştır. Çalışmanın katılımcılara zarar verecek herhangi bir içeriği olmadığı ve kimliklerini açık edecek herhangi bir veriye yer verilmeyeceği ayrıca çalışmadan istedikleri zaman ayrılacakları belirtilmiştir. Katılımcıların ölçme araçlarını doldurmaları yaklaşık olarak 10 dakika sürmüştür.

Veri Analizi

Veri analizinde SPSS 25.0 ve AMOS 24.0 yazılımları kullanılmıştır. 362 katılımcı formu doldurarak araştırmaya katılmıştır fakat 18 katılımcıya ait veri lisans öğrencisi olmadıkları için analiz dışı bırakılmıştır. Analize dahil edilen 344 katılımcının yanıtları arasında eksik veri bulunmamaktadır. Öncelikle betimsel istatistikler incelenmiş ve temel analizlerin varsayımları kontrol edilmiştir. Kayıp veriler, uç değerler, normallik, çoklu doğrusal bağlantı ve otokorelasyon varsayımları kontrol edilmiş ve ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur. Analiz sürecinde

değişkenlerin arasındaki ilişkileri incelemek üzere Pearson korelasyon analizi ve değişkenler arasındaki dolaylı ilişkileri incelemek amacıyla da aracılık analizi kullanılmıştır. Aracı değişkenin rolü incelenirken hem değişkenler arasındaki doğrudan ilişkiler incelenmiş hem de aracı değişkenin varlığında yordayıcı ve yordanan değişken arasındaki dolaylı ilişki incelenmiştir. Aracılık testinin anlamlılığı güvenilir sonuçlar verdiği gerekçesiyle (Rucker, Preacher, Tormala ve Petty, 2011) bootstrap yöntemi ile incelenmiş ve güven aralıkları değerlendirilmiştir. Güven aralığı kat sayılarının alt ve üst limitlerinin sıfır değerini içermemesi anlamlılık ölçütü olarak kabul edilmiştir. Son olarak değişkenlerin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

Etik Konular

Araştırmaya başlamadan önce etik kurul onayı alınmıştır. Çalışmada 1975 Helsinki Bildirgesi'ne uygun olarak katılımcılardan bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Ayrıca katılımcılara verilerin gizli ve anonim kalacağı ve analizlerin toplu olarak gerçekleştirileceği bilgisi yazılı olarak verilmiştir.

Bulgular

Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı, öz şefkat ve kendini sabotaj düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirilen korelasyon analizi sonuçları ve ilgili değişkenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 1'de verilmiştir. Bulgular, öğrencilerin kendini sabote etme düzeyleri ile öz şefkat düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı ve negatif yönlü ($r = -0.620, p < .01$) bir ilişki olduğunu göstermektedir. Katılımcıların kendini sabote etme düzeyleri ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden alınan puan arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü ($r = 0.480, p < .01$) bir ilişki bulunmuştur. Katılımcıların öz şefkat düzeyleri ile Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden alınan puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönlü ($r = -0.541, p < .01$) bir ilişki olduğu saptanmıştır. Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeğinden alınan yüksek puanlar benlik saygısının düşük olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle alınan puan düştükçe benlik saygısı artmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda kendini sabotaj ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin negatif, öz şefkat ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin pozitif yönlü olduğu söylenebilir.

Tablo 1

Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği, Öz-duyarlık Ölçeği ve Kendini Sabotaj Ölçeği Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi

Değişkenler	N	\bar{X}	SS	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)
(1) Kendini sabotaj	344	82.16	13.44	1							
(2) Benlik saygısı	344	2.44	1.97	.48***	1						
(3) Öz-duyarlık	344	81.73	19.66	-.62***	-.54***	1					
(4) Öz sevecenlik	344	16.26	4.4	-.42***	-.45***	.86***	1				
(5) Öz yargılama	344	15.39	5.04	-.62***	-.52***	.87***	.67***	1			
(6) Paylaşımların bilincinde olma	344	13.1	3.29	-.25***	-.36***	.70***	.68***	.44***	1		
(7) İzolasyon	344	11.40	4.04	-.61***	-.48***	.81***	.57***	.73***	.39***	1	
(8) Bilinçlilik	344	13.49	3.3	-.44***	-.39***	.81***	.76***	.57***	.63***	.50***	1
(9) Aşırı özdeşleşme	344	11.67	3.94	-.62***	-.40***	.82***	.55***	.71***	.41***	.72***	.58***

***: $p < .001$

Tablo 2 regresyon analizi sonuçlarını göstermektedir. Benlik saygısı, öz şefkat ve kendini sabotaj değişkenleri ile üç ayrı regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. İlk regresyon analizi sonuçlarına göre öz şefkat kendini sabotajın anlamlı bir yordayıcısıdır ($F = 210.26, p < .001$) ve kendini sabotajdaki varyansın %38'ini açıklamaktadır ($R = 62, R^2 = 38, p < .001$). İkinci regresyon analizi sonuçlarına göre benlik saygısı öz şefkatin anlamlı bir yordayıcısıdır ($F = 139.79, p < .001$) ve öz şefkateki varyansın %29'unu açıklamaktadır ($R = 54, R^2 = 29, p < .001$). Son olarak benlik saygısının kendini sabotajı yordayıcı gücünü değerlendirmek üzere gerçekleştirilen üçüncü regresyon analizine göre benlik saygısı sabotajın anlamlı bir yordayıcısıdır ($F = 101.79, p < .001$) ve benlik saygısı kendini sabotajdaki varyansın %23'ünü açıklamaktadır ($R = 48, R^2 = 23, p < .001$).

Tablo 2

Regresyon Analizleri

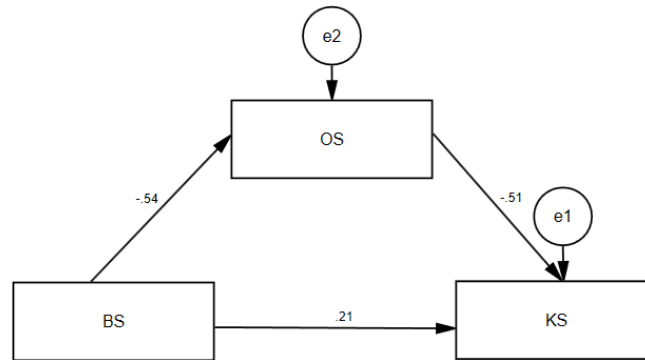
Değişkenler	B	SE_B	β	t	p	R	R^2	F
ÖŞ -> KS	-.42	.03	-.62	-14.5	.000	.62	.38	210.26***
BS -> ÖŞ	-.58	.46	-.54	-11.82	.000	.54	.29	139.79***
BS -> KS	3.27	.32	.48	10.09	.000	.48	.23	101.79***

***: $p < .001$ BS: Benlik saygısı, ÖŞ: Öz şefkat, KS: Kendini sabotaj

Araştırmanın sürekli değişkenlerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek üzere fark testleri yapılmıştır. Kendini sabotaj, öz şefkat ve benlik saygısı puanlarının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar *t* testi sonuçlarına göre, kadınlar ve erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$). Cinsiyet değişkeni üzerinden yapılan bu analizde, cinsiyetini belirtmeyen bir katılımcının verileri dahil edilmemiş ve bu analiz 343 katılımcıya ait verilerle gerçekleştirilmiştir.

Benlik saygısı ve kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolü AMOS programı kullanılarak bootstrapping temelli test edilmiştir (Şekil 1). Analize geçilmeden önce varsayımlar incelenmiştir. Öncelikle analize dahil edilen 344 katılımcının yanıtları incelenmiş ve veri setinin kayıp veri içermediği belirlenmiştir. Sonrasında ikinci varsayıma geçilmiş, veri seti uç değerler açısından incelenmiştir. Uç değerlerin kontrolü için *z* puanları ve Mahalanobis Uzaklıkları incelenmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Tek değişkenli uç değerlerin kontrolü için hesaplanan *z* puanları ± 3 aralığında (min = -2.91, maks = 2.59) bulunduğu için veri setinde uç veri tespit edilmemiştir (Mertler ve Vannatta Reinhart, 2017). Çok değişkenli uç değerlerin kontrolü için Mahalanobis Uzaklıkları hesaplanmış ve anlamlılık derecesi $p < .001$ olarak alınmıştır (Mertler ve Vannatta Reinhart, 2017). Mahalanobis uzaklıklarının anlamlılığı ki-kare dağılımı ve iki serbestlik derecesi için SPSS aracılığıyla hesaplanmış ve tüm uzaklıklar $p \geq .001$ olarak bulunmuştur. Böylece analiz için uç değer olmaması varsayımının sağlandığı belirlenmiştir. Veri setinin dağılımının normalliğini incelemek amacıyla çarpıklık ve basıklık katsayıları hesaplanmıştır. Benlik saygısı, öz şefkat ve kendini sabotaj değişkenleri için çarpıklık (sırasıyla; .50, -.08 ve -.05) ve basıklık (sırasıyla; -1.01, -.64 ve -.27) katsayıları ± 1 aralığı civarında bulunduğu için verilerin normal dağılıma yakın bir dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Ayrıca normallik ve doğrusallık varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı histogram ve saçılım grafiklerinden (Çokluk ve diğ., 2012; Tabachnick ve Fidell, 2014) yararlanılarak da incelenmiş ve dağılımların normalden ciddi oranda farklılaşmadığı kabul edilmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı problemi araştırma değişkenleri arasında çok yüksek korelasyonların (örn., $r > .90$) olduğu durumda ortaya çıkmaktadır. Çoklu doğrusal bağlantı, değişkenlerin özgün katkılarının ayırt edilmesini zorlaştırdığı için yanlış yorumlara neden olabilir (Tabachnick ve Fidell, 2014). Çoklu bağlantı problemini değerlendirmek için öncelikle değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir (Tablo 1). Çoklu bağlantı varsayımı ayrıca varyans artış faktörü ve tolerans değeri ile kontrol edilmiştir. Varyans artış faktörü 10^7 'den küçük (1.41) ve tolerans değeri $.10^7$ 'den büyük (.71) olduğu için (Field, 2018; Menard, 1995) değişkenler arasında çoklu bağlantının olmadığı belirlenmiştir. Son olarak hataların birbirinden bağımsızlığı Durbin-Watson testi ile incelenmiştir. Test sonucu 2 civarında olursa otokorelasyonun olmadığı söylenebilir (Field, 2018). Mevcut çalışmada Durbin-Watson analizi sonucu 1.83 olarak bulunmuştur ve bu sonuca göre otokorelasyon olmadığı kabul edilmiştir.

Varsayımların test edilmesinin ardından değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde değişkenler arasındaki tüm yolların anlamlı olduğu bulunmuştur (Tablo 2). Benlik Saygısı Ölçeğinden alınan puanlar öz şefkati anlamlı bir şekilde ve negatif yönlü yordamaktadır ($\beta = -.54, p < .001$). Öz şefkat de kendini sabotajı anlamlı bir şekilde ve negatif yönlü yordamaktadır ($\beta = -.62, p < .001$). Rosenberg Benlik Saygısı ölçeğinden elde edilen benlik saygısı puanları kendini sabotajı aracı değişkenler doğrudan ve pozitif yönde yordamaktadır ($\beta = .48, p < .001$). Öz şefkat bu modele aracı olarak dahil edildiğinde benlik saygısının kendini sabotaj üzerindeki etkisi anlamlılığını sürdürmekle birlikte azalmaktadır ($\beta = .21, p < .001$). Bu sonuçlardan hareketle benlik saygısı ve kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz şefkatin dolaylı etkisinin ve kısmi aracı rolünün olduğu söylenebilir. Benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz şefkatin kısmi aracı rolünün anlamlılığı incelenirken %95 güven aralığındaki alt ve üst sınırlar arasında sıfır (0) değerinin bulunmadığı görülmüştür. Bu bulgu öz şefkatin aracı rolünün anlamlı olduğunu ifade etmektedir (%95 GA [.210, .343]). Tüm bu sonuçlar değerlendirilirken Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği'nden alınan düşük puanların yüksek benlik saygısını ifade ettiği göz önünde bulundurulmalıdır.



Şekil 1. Benlik saygısı ve kendini sabotaj arasındaki ilişkide öz şefkatin aracı rolü

Sonuç ve Tartışma

Mevcut çalışmada, üniversite düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin benlik saygısı, öz şefkat ve kendini sabotaj düzeyleri arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler incelenmiştir. Bulgular, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kendini sabotaj düzeyleri ile öz şefkat ve benlik saygısı düzeyleri arasında negatif yönlü, öz şefkat ve benlik saygısı düzeyleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir. Bulgular Kendini Sabotaj Ölçeğinden elde edilen puanlar ile Benlik Saygısı Ölçeğinden alınan puanlar arasında anlamlı, pozitif yönlü ve orta düzeyde korelasyon olduğunu göstermektedir. Benlik Saygısı Ölçeğinden alınmış olan yüksek puanlar, düşük benlik saygısına işaret etmektedir. Dolayısıyla araştırma sonuçlarına göre üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile kendini sabotaj eğilimleri arasında negatif yönlü ve istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde bir korelasyon olduğu belirlenmiştir. Literatürde yer alan, benlik saygısı ve kendini sabotaj arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü ilişki olduğunu saptayan çalışmalar, bulgularımızı desteklemektedir (örn., Çelik ve Atilla, 2019; Feick ve Rhodewalt, 1997; Harris ve Snyder, 1986; TÜRESİN Tetik, Oral Ataç ve Köse, 2019; Warner ve Moore, 2004). Bununla birlikte, literatürde kendini sabotaj eğilimi ile benlik saygısı düzeyi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koyarak bulgularımızla çelişen bir çalışma mevcuttur. Tice ve Baumeister (1990) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada araştırmacılar bu durumu belirsizliğin kendini sabotajı ortaya çıkarmış olabileceği şeklinde yorumlamıştır. Ayrıca çalışmada bu durumun nedenini incelemek üzere gerçekleştirilen ikinci bir deneyde yüksek benlik saygısına sahip kişilerin, yalnızca pratik yapılan süre herkes tarafından bilindiğinde daha az pratik yaptığını göstermiştir. Bu durumun minimum hazırlık çabasına rağmen başarılı görünerek yüksek derecede yetenekli olarak görünme şeklinde bir benlik sunumu arzusundan kaynaklanıyor olabileceği yorumu yapılmıştır. Bu çalışma dışında literatürde yer alan ve yukarıda sunulmuş olan pek çok çalışmada benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki negatif yönlü ilişkiye dair bulgu birbirleriyle ve mevcut çalışma ile tutarlıdır.

Araştırma bulgularından bir diğeri benlik saygısının, kendini sabotajın negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olmasıdır. Literatürdeki teorik ve ampirik açıklamalarla uyumlu olan (örn., Harris ve Snyder, 1986; Pulford, Johnson ve Awaida, 2005) bu bulguya göre benlik saygısı düzeyi düşük olan öğrencilerin, kendini sabote etme eğilimlerinin daha yüksek ve benlik saygısı düzeyi yüksek olanlarda kendini sabote etme eğilimlerinin daha düşük olduğu söylenebilir. Mevcut çalışmalar bireyin kendi yeteneğinden emin olamayışı veya benlik saygısına yönelik bir tehdit algılamasının, kendini sabote edici davranışların temel motivasyonu olduğunu göstermektedir (Snyder ve Smith, 1982). Benlik saygısı düşük olan öğrenciler, kendilerine yönelik olumsuz bir algıya sahip oldukları için performans içeren deneyimlerde başarısız olmayı bekleyebilmektedir. Başarısız olacağına inanmak, başarısızlık durumunda benlik kavramına gelebilecek zararı ortadan kaldırmak için çeşitli bahanelerin ardına gizlenmeye sebep olabilmektedir. Kişi hâlihazırda düşük olan benlik saygısını koruyabilmek için, hatalarını dışsal nedenlere atfetmeye daha çok ihtiyaç duyabilir. Kendini sabotaj bir kişinin performans sergilemeden önce, kendi performansının sonucuna dair ne beklediğiyle ilişkilidir. Benlik saygısı yüksek ve kendine ilişkin algısı olumlu olan bir bireyin, herhangi bir değerlendirilme durumunda başarılı olacağına inanma ihtimali daha yüksektir. Dolayısıyla benlik saygısının yüksek olması, başarısızlığı kamufle etme ihtiyacını azaltmaktadır.

Katılımcıların benlik saygıları ile öz şefkat düzeyleri arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ilişki olduğu bulunmuştur. Mevcut bulgu, üniversite öğrencilerinin benlik saygısı düzeyleri ile öz şefkat düzeylerinin birlikte artış gösterdiğini ifade etmektedir. Literatürdeki araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir (örn., Barry, Loflin ve Doucette, 2015; Donald ve diğ., 2018; İmanoğlu, 2021).

Ulaşılan bir diğeri bulgu katılımcıların öz şefkat düzeyleri ile kendini sabotaj eğilimleri arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönlü ilişkidir. Ayrıca öz şefkat, kendini sabotajın negatif yönlü anlamlı bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Bu bulgular, kendini sabotaj eğilimi ile öz şefkat arasında negatif yönlü ilişki olduğunu gösteren çalışmalarla paralellik göstermektedir (Aydın ve Kahraman, 2020; Barutçu Yıldırım ve Demir, 2017; Petersen, 2014). Buna göre yüksek öz şefkat düzeyine sahip bireyler, kendini sabote edici davranışları daha az sergiliyor olabilirler. Yüksek öz şefkat düzeyine sahip olmak, hata yapmayı bütün insanlığın ortak bir deneyimi olarak görmeyi beraberinde getirmektedir. Böyle bir bakış açısı bireyin hatalarının üzerini örtme işlevi taşıyan bahaneler üretmesini gereksiz kılabilir.

Bulgular cinsiyet açısından incelendiğinde ise literatürde bulgularımızı destekler şekilde benlik saygısı, öz şefkat ve kendini sabotaj düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir (örn., Doğan, Totan ve Sapmaz, 2009; Kamuk, Evli ve Tecimer, 2018; Zuckerman ve Tsai, 2005). Güleç ve Özbek Ayaz'a (2017) göre benlik saygısındaki farklılık cinsiyetten ziyade aile, çevre ve sosyokültürel faktörlerle ilgili olabilir. Kız ve erkek çocuklarını eşit şartlarda yetiştiren, çocuklarının eğitim süreçlerine eşit önem veren ailelerde büyüyen çocukların benlik saygılarında cinsiyet açısından bir farklılık görülmeyebilir. Öz şefkat açısından ulaştığımız bulguların aksine bazı araştırma bulguları kadınların erkeklere daha düşük öz şefkat düzeyine sahip olduklarını ortaya koymaktadır (örn., Neff, 2003b). Bu farklılık istatistiksel açıdan anlamlı olmakla birlikte küçük düzeyde bir farklılıktır. Bu durumun olası açıklaması kadınların kendilerine karşı daha eleştirel ve kendilerinde olumsuz olarak değerlendirdikleri özelliklerini erkeklere oranla daha fazla rümine etme eğiliminde olmalarıdır.

(Leadbeater, Kuperminc, Blatt ve Hertzog, 1999). Barnard ve Curry (2011) öz şefkat ve cinsiyet değişkenlerine ait sonuçların tutarsızlık göstermesini kültürün etkisi ile açıklamışlardır. Çalışmamızda kadın ve erkek katılımcıların öz şefkat düzeylerinde anlamlı bir fark görülmemesi, katılımcıların araştırmaya benzer akademik ve sosyokültürel ortamlardan dahil olmasından kaynaklanmış olabilir. Kendini sabotaj açısından literatürde bulgularımızı destekler şekilde kendini sabotajın cinsiyete göre farklılık göstermediği çalışmalar mevcuttur (örn., Kamuk ve diğ., 2018; Özlü ve Topkaya, 2020). Bulgularımızın aksine kendini sabotajın cinsiyete göre farklılaştığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (örn., Anlı, Akın, Şar ve Eker, 2015). Bir diğer çalışmada erkek katılımcıların yeteneklerinin değerlendirileceği performans sergileme durumlarında daha hassas olabilecekleri ve bu nedenle kadınlara göre daha fazla davranışa dönük kendini sabotaj stratejileri gösterebilecekleri ifade edilmiştir (Zuckerman ve Tsai, 2005). Çalışmamızda kendini sabotaj düzeyinin cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemesi, katılımcıların kendini sabotaj düzeylerinin içinde bulunulan bağlam göz ardı edilerek ölçülmüş olması ile açıklanabilir. Cinsiyetler arasında bir fark görülmemesine dair bir diğer olası açıklama, günümüz akademik ortamlarında kadın ve erkeklerden beklenen performans arasındaki farkın azalması olabilir.

Gerçekleştirilen aracılık analizi sonuçlarına göre öz şefkatın benlik saygısı ile kendini sabotaj arasındaki ilişkide kısmi aracılık rolü üstlendiği bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre benlik saygısı, kendini sabotajı doğrudan ve öz şefkat üzerinden dolaylı olarak yordamaktadır. Başka bir deyişle benlik saygısının yükselmesi katılımcıların öz şefkat düzeylerinin yükselmesini ve dolaylı olarak kendini sabote etme eğiliminin azalmasını açıklayabilmektedir. Diğer taraftan benlik saygısı kendini sabote etme eğilimini hem doğrudan hem de öz şefkat aracılığıyla azaltabilir. Bireyler başarısız olarak algılanmaktan kaçınmak ve bu yolla benlik saygılarını korumak amacıyla kendilerini sabote etmektedirler. Hata ve başarısızlıklarını kendi yetersizliklerine atfettikleri için bu yetersizliklerini gizlemeye yarayacak dışsal nedenler aramaktadırlar. Oysa kendine şefkatli bir tutumla yaklaşmak, başarısızlık içeren deneyimler sonucunda ya da başarısızlık ihtimali karşısında kişinin kendini katı bir şekilde yargılamasını önlemektedir. Günümüz üniversite öğrencileri sıklıkla rekabet içeren deneyimlerle karşılaşmaktadır. İnsan olmanın bir getirisi olarak, başarısızlığı deneyimlemeleri de kaçınılmaz hale gelmektedir. Öğrencilerin başarısızlık risklerini ya da deneyimlerini olumlu duygu ve düşüncelerle karşılayabilmeleri, hatalı olmakla başa çıkabilmeleri kendilerine karşı sergiledikleri öz şefkat ile kolaylaşabilir.

Her geçen gün rekabetin giderek artmasıyla bireyler başarısız olma deneyimleriyle sık sık karşı karşıya kalmaktadır. Bu deneyimler karşısında benlik saygısını korumak amacıyla, davranışsal ve sözel kendini sabotaj stratejileri geliştirilebilmektedir. Kendini sabote edici stratejiler kısa vadede benlik saygısını korumayı sağlasa da uzun vadede öğrencilere zarar verebilmektedir. Bireylerin ruh sağlığını olumsuz etkilemekle birlikte başarılı olma ihtimallerinin önüne geçebilmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle bireylerin başarısız olma ihtimalinden kaçmak amacıyla kendilerine zarar verecek stratejilere ihtiyaç duymamaları için benlik saygıları ve öz şefkat düzeylerini artırmanın önem taşıdığı söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada benlik saygısı, öz şefkat ve kendini sabotaj arasındaki ilişkiler incelenmiş ayrıca literatürde var olan benlik saygısı ve kendini sabotaj arasındaki ilişkiye dair bilginin ötesine geçip bu bilginin detaylandırılması amaçlanmıştır ve bu iki değişken arasındaki ilişkide öz şefkatın aracı rolü ortaya konmuştur. Ulaşılan bulgulardan yola çıkarak alanda çalışan uygulayıcılar, eğitimciler ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler sunulabilir. İlk olarak kendini sabotaj üzerine çalışan uygulayıcıların öz şefkatın aracı rolünü fark ederek danışanları ile kendini sabote etme eğilimi üzerine çalışırken müdahale planlarına öz şefkati eklemeleri önerilebilir.

Bireyler hayatta, özellikle de eğitimleri süresince, başarısız olmamaları gerektiğini öğrenmekte fakat başarısızlıkla nasıl baş edebilecekleri bilgisinden mahrum kalmaktadır. Öğrencilere hata yapmanın insanlığın paylaştığı ortak bir deneyim olduğu, bir performans sonucunda başarısız olmanın kişiyi bütünüyle başarısız yapmadığı bilinci kazandırılmalı ve bu konuda öz şefkatleri güçlendirilmelidir. Eğitim kurumları, öğrencilerin performansları sonucunda zaman zaman başarısızlıkla karşılaşmalarının en muhtemel olduğu yerlerdir. Dolayısıyla ikinci bir öneri olarak eğitimcilere; eğitim programlarının içerisine, öz şefkat ve benlik saygısını güçlendiren beceri ve eğitim programları dâhil etmeleri önerilebilir. Bu bağlamda üniversitelerde, öz şefkati ve benlik saygısını arttırmak için çalışmalar gerçekleştirilebilir. Kendini sabote etme eğilimi yüksek olan öğrencilerin profesyonel destek almaları sağlanabilir. Hata yapma korkusunun tüm insanlık tarafından paylaşılan bir duygu olduğunu fark etmeleri için bu konuda zorluk yaşayan bireylere bireysel ve/veya grupla psikolojik danışma ya da psiko-eğitim hizmetleri verilebilir.

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bağlam açısından incelendiğinde literatürde kendini sabotaj eğiliminin genellikle akademik ortamlardaki tezahürünün incelendiği çalışmalara rastlanmıştır. Kendini sabotajın diğer hangi koşul ve ortamlarda ortaya çıktığı konusu merak uyandırmaktadır. Bu çalışmada kendini sabotaj düzeyinin cinsiyet açısından farklılık göstermemesi, akademik bağlamda kadın ve erkeklerden beklenen performans düzeyinin birbirine yakın olmasıyla açıklanmıştır. Bu açıdan değerlendirildiğinde kadın ve

erkeklerden beklenen performans arasındaki farkın daha belirgin olduğu farklı alanlarda çalışmalar yapılması ilgi çekici bulgular doğurabilir. Kendini sabote etme düzeyinde cinsiyetler arası farkın yanı sıra, kendini sabote eden kişileri kadın ve erkeklerin nasıl değerlendirdiğinin incelendiği ilgi çekici araştırmalar da bulunmaktadır (örn., Hirt, McCrea ve Boris, 2003). Gelecek çalışmalarda bunun bir adım ötesine geçilerek kendini sabote edici davranışlarda öz şefkat ve cinsiyet etkileşimi göz önünde bulundurularak kadın ve erkeklerin ne şekilde değerlendirdiğinin ve değerlendirildiğinin incelenmesinin yararlı olabileceği düşünülmektedir. Son olarak bu çalışma ilişkisel niteliktedir ve veriler kesitsel olarak toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmacıların gelecekte, bu değişkenleri çeşitli bağlamlarda, daha büyük ve farklı örneklerle ve farklı araştırma desenlerine göre incelemelerinin sonuçların genellenebilirliğini artırarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Mali Destek

Çalışma için herhangi bir kamu kuruluşundan, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek alınmamıştır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu araştırma, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 07/06/2021 tarihli ve 2021/06-16 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça / References

- Akın, A. (2012). Self-Handicapping Scale: A study of validity and reliability. *Education and Science*, 37(164), 176-187.
- Akın, Ü., & Akın, A. (2015). The predictive role of self-compassion on self-handicapping in Turkish university students. *Ceskoslovenská Psychologie*, 59(1), 33-43.
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-Duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Dergisi*, 33(33), 1-10.
- Alaoğlu, G. (2020). *Mükemmeliyetçilik, kendini sabotaj, öz-şefkat ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Anlı, G., Akın, A., Şar, A. H. ve Eker, H. (2015). *Kendini sabotaj ile psikolojik iyi olma arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 54, 160-172. doi: 10.17755/esosder.84791
- Avan, O., ve Çakmak, S. (2020). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık, tek başınalık ve benlik saygısı ilişkisi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 2(1), 19-35.
- Aydın, A. ve Kahraman, N. (2020). Hemşirelik öğrencilerinde kendini sabotaj: Psikolojik ihtiyaçlar ve öz-duyarlık üzerine etkisi. *Cukurova Medical Journal*, 45(4), 1625-1633. doi: 10.17826/cumj.748170
- Bae, J., Yoo, H. S., & Lee, J. (2022). Identifying latent classes of self-esteem level, self-esteem stability, and internalized shame among Korean college students: Relations to self-handicapping behaviors. *Personality and Individual Differences*, 194, 111634. doi: 10.1016/j.paid.2022.111634
- Barnard, L. K., & Curry, J. F. (2011). Self-compassion: Conceptualizations, correlates, and interventions. *Review of General Psychology*, 15(4), 289-303. doi: 10.1037/a0025754
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173
- Barry, C. T., Loflin, D. C., & Doucette, H. (2015). Adolescent self-compassion: Associations with narcissism, self-esteem, aggression, and internalizing symptoms in at-risk males. *Personality and Individual Differences*, 77, 118-123. doi: 10.1016/j.paid.2014.12.036
- Barutçu Yıldırım, F. (2015). *Self-handicapping among university students: The role of gender, self-esteem, procrastination, test anxiety, and self-compassion*. (Unpublished dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Barutçu Yıldırım, F. ve Demir, A. (2017). Kendini engellemenin yordayıcıları olarak öz saygı, öz anlayış ve akademik özyeterlilik. *Ege Eğitim Dergisi*, 2017(18), 676-701. doi: 10.12984/egeefd.315727
- Barutçu Yıldırım, F., & Demir, A. (2020). Self-handicapping among university students: The role of procrastination, test anxiety, self-esteem, and self-compassion. *Psychological Reports*, 123(3), 825-843. doi: 10.1177/0033294118825099
- Berglas, S., & Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36(4), 405-417. doi: 10.1037/0022-3514.36.4.405
- Bleidorn, W., Arslan, R. C., Denissen, J. J. A., Rentfrow, P. J., Gebauer, J. E., Potter, J., & Gosling, S. D. (2016). Age and gender differences in self-esteem—A cross-cultural window. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(3), 396-410. doi: 10.1037/pspp0000078
- Breines, J. G., & Chen, S. (2012). Self-compassion increases self-improvement motivation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1133-1143. doi: 10.1177/0146167212445599
- Çelik, Y. ve Atilla, G. (2019). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj, olumsuz değerlendirilme korkusu ve benlik saygısı. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 177-198.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadaroğlu, F. (1986). *Adölesanlarda benlik saygısı*. (Yayımlanmamış uzmanlık tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Doğan, T., Totan, T. ve Sapmaz, F. (2009). Üniversite öğrencilerinde benlik saygısı ve sosyal zeka. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(17), 235-247.
- Donald, J. N., Ciarrochi, J., Parker, P. D., Sahdra, B. K., Marshall, S. L., & Guo, J. (2018). A worthy self is a caring self: Examining the developmental relations between self-esteem and self-compassion in adolescents. *Journal of Personality*, 86(4), 619-630. doi: 10.1111/jopy.12340
- Efiltili, E., ve Çıkılı, Y. (2017). Investigation of self-esteem and occupational self-esteem of special education department. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 99-114.
- Feick, D. L., & Rhodewalt, F. (1997). The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation, and the protection and enhancement of self-esteem. *Motivation and Emotion*, 21(2), 147-163. doi: 10.1023/A:1024434600296
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS* (5th ed.). London: Sage.
- Germer, C. K., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion in clinical practice. *Journal of Clinical Psychology*, 69(8), 856-867. doi: 10.1002/jclp.22021
- Güleç, H. ve Özbek Ayaz, C. (2017). Öğretmen adaylarının benlik saygıları ve mesleki benlik saygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 556-579. doi: 10.14686/buefad.290240
- Harris, R. N., & Snyder, C. R. (1986). The role of uncertain self-esteem in self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(2), 451-458. doi: 10.1037/0022-3514.51.2.451
- Hirt, E. R., McCrea, S. M., & Boris, H. I. (2003). "I know you self-handicapped last exam": Gender differences in reactions to self-handicapping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 177-193. doi: 10.1037/0022-3514.84.1.177
- İmanoğlu, M. C. (2021). *Algılanan ebeveynlik tutumları, benlik saygısı, olumlu-olumsuz duygulanım ve öz-şefkat ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies: The appeal of alcohol and the role of underachievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4(2), 200-206.
- Jones, E. E., & Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. New Jersey: Princeton University.
- Kamuk, Y. U., Evli, F. ve Tecimer, H. (2018). Futbol hakemlerinin kendini sabotaj düzeyleri. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(3), 2257-2267. doi: 10.17218/hititsosbil.461486
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental Psychology*, 35(5), 1268-1282. doi: 10.1037/0012-1649.35.5.1268
- Leary, M. R., & Shepperd, J. A. (1986). Behavioral self-handicaps versus self-reported handicaps: A conceptual note. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1265-1268. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1265
- McCrea, S. M., Hirt, E. R., Hendrix, K. L., Milner, B. J., & Steele, N. L. (2008). The worker scale: Developing a measure to explain gender differences in behavioral self-handicapping. *Journal of Research in Personality*, 42(4), 949-970. doi: 10.1016/j.jrp.2007.12.005
- Menard, S. (1995). *Applied logistic regression analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertler, C. A., & Vannatta Reinhart, R. (2017). *Advanced and multivariate statistical methods: Practical application and interpretation* (6th ed.). New York: Routledge.
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2(2), 85-101. doi: 10.1080/15298860309032
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2(3), 223-250. doi: 10.1080/15298860309027
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 1-12.
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77(1), 23-50. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x

- Özlü, G., & Topkaya, N. (2020). Üniversite öğrencilerinde kendini sabotajın yordayıcısı olarak cinsiyet, yaş ve farklı mükemmeliyetçilik tarzları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(3), 1220-1232. doi: 10.24106/kefdergi.3757
- Pandey, R., Tiwari, G. K., Parihar, P., & Rai, P. K. (2021). Positive, not negative, self-compassion mediates the relationship between self-esteem and well-being. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 94(1), 1-15. doi: 10.1111/papt.12259
- Petersen, L. E. (2014). Self-compassion and self-protection strategies: The impact of self-compassion on the use of self-handicapping and sandbagging. *Personality and Individual Differences*, 56(1), 133-138. doi: 10.1016/j.paid.2013.08.036
- Pulford, B. D., Johnson, A., & Awaida, M. (2005). A cross-cultural study of predictors of self-handicapping in university students. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 727-737. doi: 10.1016/j.paid.2005.02.008
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. New Jersey: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self-esteem and specific self-esteem: Different concepts, different outcomes. *American Sociological Review*, 60(1), 141-156. doi: 10.2307/2096350
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: Current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371. doi: 10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x
- Schwinger, M., Wirthwein, L., Lemmer, G., & Steinmayr, R. (2014). Academic self-handicapping and achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 744-761. doi: 10.1037/a0035832
- Shepperd, J. A., & Arkin, R. M. (1989). Determinants of self-handicapping: Task importance and the effects of preexisting handicaps on self-generated handicaps. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15(1), 101-112. doi: 10.1177/0146167289151010
- Snyder, C. R., & Smith, T. W. (1982). Symptoms as self-handicapping strategies: The virtues of old wine in a new bottle. In G. Weary & H. L. Mirels (Ed.). *Integrations of Clinical and Social Psychology* (pp. 104-127). New York: Oxford University Press.
- Şahin, A. ve Gacar, A. (2022). Spor eğitimi alan öğrencilerde benlik saygısının liderlik davranışlarına etkisinin incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(32), 446-464. doi: 10.29228/kesit.62696
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Edinburgh: Pearson.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1990). Self-esteem, self-handicapping, and self-presentation: The strategy of inadequate practice. *Journal of Personality*, 58(2), 442-464.
- Türesin Tetik, H., Oral Ataç, L. ve Köse, S. (2019). Öz yeterlilik algısı ile kendini sabotaj eğilimi arasındaki ilişkide benlik saygısının aracı rolü. *Çukurova Üniversitesi İİBF Dergisi*, 23(1), 17-29.
- Üzar Özçetin, Y. S. ve Hiçdurmaz, D. (2016). Kendini sabote etme ve ruh sağlığı üzerine etkisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(2), 145-154. doi: 10.18863/pgy.13806
- Wallace, B. A., & Shapiro, S. L. (2006). Mental balance and well-being: Building bridges between Buddhism and western psychology. *American Psychologist*, 61(7), 690-701. doi: 10.1037/0003-066X.61.7.690
- Warner, S., & Moore, S. (2004). Excuses, excuses: Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(4), 271-281. doi: 10.1023/B:JOYO.0000032636.35826.71
- Yarnell, L. M., Stafford, R. E., Neff, K. D., Reilly, E. D., Knox, M. C., & Mullarkey, M. (2015). Meta-analysis of gender differences in self-compassion. *Self and Identity*, 14(5), 499-520. doi: 10.1080/15298868.2015.1029966
- Zuckerman, M., & Tsai, F. F. (2005). Costs of self-handicapping. *Journal of Personality*, 73(2), 411-442. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA Okuma Becerileri Yeterliklerine Göre 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Tema Değerlendirme Sorularının İncelenmesi*

Kübra Altun¹ ve Derya Yıldız^{**2}

Öz

Bu çalışmada 2020 - 2021 eğitim yılında kullanılan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının Bloom'un revize edilmiş bilişsel alan taksonomisine ve PISA okuma becerileri yeterlik seviyelerine göre incelenmesi hedeflenmiştir. Nitel bir çalışma olan araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında doküman incelemesi tekniğinden yararlanılmış, verilerinin çözümlenmesinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Okuma becerileri yeterlik seviyelerine göre tema sorularının PISA okuma becerileri bakımından incelenmesi çalışmanın ilk boyutunu oluştururken Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan sınıflandırması çerçevesinde incelenmesi ise ikinci boyutunu oluşturmuştur. Araştırma sonucunda, incelenen Türkçe kitabındaki tema değerlendirme sorularının revize edilmiş Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan düzeyleri ve PISA okuma yeterlik seviyeleri bakımından üst seviye becerileri ölçmede yetersiz olduğu belirlenmiştir. Soruların genellikle çoktan seçmeli soru biçiminde olduğu ve alt seviye becerileri içerdiği araştırma sonucunda elde edilmiş bulgulardandır. Araştırmada ulaşılan bulgulardan hareketle Türkçe ders kitaplarının uluslararası alan yazında kabul gören her iki ölçüt bakımından ele alınarak özellikle üst düzey becerileri geliştirici biçimde ele alınması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler

Bloom Taksonomisi
PISA okuma becerileri yeterlik seviyeleri
Tema değerlendirme soruları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
09 Haziran 2022
Kabul Tarihi
18 Ocak 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Examination of Theme Questions in 8th Grade Turkish Textbook According to Revised Bloom's Taxonomy and PISA Reading Skills Proficiency Levels*

Abstract

In this research, it is aimed to analyze the theme evaluation questions in the 8th grade Turkish textbook used in the 2020 - 2021 academic year, according to revised Bloom's cognitive domain taxonomy and PISA reading skills proficiency levels. The survey model was used in the research, which is a qualitative study. Document analysis was used in the collection of research data; descriptive analysis was used in the analysis of the data. Examining the evaluation questions according to PISA reading skills proficiency levels constituted the first dimension of the research, while examining the revised Bloom's Taxonomy according to the cognitive domain classification constituted the second dimension. As a result of the study, it was determined that the theme evaluation questions in the examined textbook were insufficient in measuring high-level skills according to both the PISA reading skills proficiency levels and the cognitive domain steps of the Bloom's Taxonomy. It was also concluded that the questions were mainly multiple-choice and reflected low-level skills. Based on the findings obtained in the study, it has been suggested that Turkish textbooks should be handled in terms of both criteria accepted in the international literature and should be handled in a way that develops high-level skills.

Keywords

Bloom's Taxonomy
PISA reading proficiency levels
Theme evaluation questions

Article Info

Received
June 09, 2022
Accepted
January 18, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Altun, K. ve Yıldız, D. (2023). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA okuma becerileri yeterliklerine göre 8. sınıf Türkçe ders kitabı tema değerlendirme sorularının incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 90-106. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1128483>

* Bu çalışma ilk yazarın "8. sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme sorularının PISA düzeylerine ve yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from the first author's master dissertation entitled "Examination of the theme evaluation questions in 8th-grade Turkish textbook according to PISA levels and revised Bloom Taxonomy".]

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, altunnkubra.1@gmail.com

^{**} Sorumlu Yazar / Corresponding Author

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, A. K. Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkiye, dcyildiz@erbakan.edu.tr



Extended Abstract

Introduction

In parallel with the developments in the world, various reforms are being made in the field of education in Turkey. One of these reforms is that curricula are based on the constructivist approach. Comprehensive changes were made in the objectives of the program, teaching techniques, understanding of assessment and evaluation, and tools. The changing education philosophy and curriculum necessitated updating the textbooks and assessment tools according to the new situation.

The development of language skills, which are directly related to other disciplines, is an essential thing for achieving meaningful results on an important scale. It is necessary to develop the learning processes and assessment and evaluation tools of the Turkish lesson. Arranging the textbooks in a way that reflects the objectives will contribute to this aim. Textbooks are the most basic material used in education. For this reason, the content of the textbooks should be handled with great care. Determining the levels of the questions in the books is also important in terms of giving feedback in reaching the goals of the program. Questions have an important place in developing students' thinking skills. In this respect, the questions should include different thinking processes. In the international literature, there are two classifications that are accepted in the examination of questions. The first of these is Bloom's Taxonomy and the other is PISA. In this study, it is aimed to analyze the questions in the 8th grade Turkish textbook (Eselioğlu, Set, & Yücel, 2019) according to Programme for International Student Assessment (PISA) reading proficiency levels and the revised Bloom's cognitive domain taxonomy.

Method

In the study, qualitative research design, which is a research strategy with inductive, constructive and interpretive features, was adopted in the collection and analysis of data. In this study, it is aimed to examine the theme evaluation questions in the 8th grade Turkish textbook according to the Revised Bloom's Taxonomy (RBT) and PISA reading skills proficiency levels. The survey model was used in the research, which is a qualitative study.

In this context, 74 theme evaluation questions were examined in terms of both PISA and the RBT criteria. Examining the theme questions in the textbook according to PISA reading skills and revised Bloom's cognitive domain taxonomy gives information about which cognitive level the questions reflect. It is thought that the study will be an important source of data for assessment and evaluation experts who prepare textbooks and for Turkish Education researchers.

In this study, the answer to the question "How do the theme evaluation questions distribute according to revised Bloom's cognitive domain taxonomy and PISA reading skills proficiency levels?" has been sought. The sub-questions determined accordingly are as follows:

In the 8th grade Turkish textbook,

1. How do the questions distribute according to PISA reading levels?
2. How do the questions distribute according to the cognitive domain of the RBT?
3. How do PISA reading skills proficiency levels and the RBT cognitive domain classification overlap in terms of theme evaluation questions?

The data collection phase, which is a document review, was carried out based on the research questions. First of all, the theme evaluation questions were evaluated according to the forms. Then the questions were examined according to the RBT. The figures were tabulated and expressed as percentage and frequency. In addition, the conditions of meeting each of the two criteria, which were taken as a basis in the examination, are given in the table.

Findings

Based on the research questions, it was determined that the end-of-theme evaluation questions were basic questions according to both criteria. The fact that there are a lot of basic-level questions and that there are no questions that can measure high-level skills indicates the inadequacy of theme evaluation questions in measuring high-level skills. Based on the third and fourth research questions, the types of thematic evaluation questions assigned to the proficiency levels of reading skills and the cognitive domain classification, and the text types to which they are related were examined. It was found that multiple-choice question type was the most used type. In addition, it was observed that the questions at the basic level were mostly multiple-choice questions. Among the end-of-theme evaluation questions in which traditional assessment tools were used, the second most used was short answer questions and the third most used was open-ended questions. Most short answer questions are at 1b level according to PISA; According to RBT, they are at the Remembering level. Although open-ended questions are useful in terms of high-level reflection, they measure low-level skills in theme questions. The fact that the theme questions constitute traditional assessment tools is also contrary to the curricula prepared according to the constructivist

approach. However, this is a situation expressed in the research results that classical assessment tools are not effective in developing metacognitive skills.

Discussion and Conclusion

It is inevitable that the questions at the basic level are too many according to both criteria. In the fifth research question, the relationship between the revised Bloom's Taxonomy cognitive domain classification and PISA 2018 reading skills proficiency levels was determined based on the data. Although there is no definite hierarchy between them, the gradualness of RBT and PISA proficiency levels can be expressed as a situation that brings the two criteria closer to each other. Although it is an important finding that the questions at the basic levels overlap in both criteria, it has been determined that the criteria towards the higher levels diverge. The absence of high-level questions in both criteria is one other similarity. While assigning the theme evaluation questions to the steps, types of the questions and the characteristics of the texts played a decisive role for both criteria.

Accordingly, it is obvious that Turkish textbooks should be handled in terms of both criteria accepted in the international literature, and especially in a way that develop high-level skills. It is obvious that careful selection of texts and question types for both PISA proficiency levels and RBT will contribute significantly to the content of the questions.

Giriş

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türk eğitim sisteminde de pek çok yenilik yapılmaktadır. Öğretim programlarının yapılandırıcı yaklaşımı temel alması bu yeniliklerdendir. Eğitime bakış açısındaki değişimler sonucunda programın hedefleri ve kazanımları, öğretim yöntem-teknikleri, ölçme-değerlendirme anlayışı ve araçları da yeni anlayışa göre kapsamlı bir şekilde düzenlenmiştir. Eğitim felsefesinin değişmesi de ders kitaplarının ve ölçme-değerlendirme araçlarının yeni duruma göre güncelleştirilmesini gerektirmiştir.

Eğitim ve öğretim sürecinin sürdürülebilirliğini sağlayan ölçme durumları, sisteminin tamamlayıcı bir parçasıdır. Bilgi çağındaki sosyo-teknik gelişmeler eğitim alanında da kendisini göstermiştir. Küreselleşmeyle oluşan rekabetçi dünya ikliminde, ulusal ve uluslararası ölçekte yapılan değerlendirmeler büyük ilgi görmektedir.

Ekonomik İş birliği ve Kalkınma Örgütü'nün (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]) yaptığı Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment [PISA]), OECD'ye üye olan olmayan pek çok ülkenin katıldığı uluslararası düzeydeki en kapsamlı eğitim araştırmalarındandır. İlk kez 2000 yılında yapılan PISA'nın amacı, bireylerin okullarda öğrendiklerini günlük hayatta kullanabilme yetisini değerlendirmektir. PISA'nın evrenini 15 yaş grubundaki öğrenciler oluşturmaktadır. PISA evreninde okul türüne bakılmamaktadır. Okuma-yazma bilmek anlamının yanı sıra günümüzde okuryazarlık kavramı, bir metin ile bir ilişki kurma biçimidir (Aydın, 2017). Bu bağlamda PISA okuma becerileri bakımından okuryazarlık kavramı ise; bir metnin yüzeysel anlamını belirlemenin ötesinde alt metni sezebilme, yazarın amacı ile ilgili düşünceler üreterek metni bütünsel olarak kavrama yeterliliklerini gerektirmektedir.

Her PISA uygulamasında okuryazarlık kavramı üzerine farklı tanımlar yapılmıştır. PISA'da okuryazarlığın, süreklilik içinde hayat boyunca gelişen bir beceri olduğu belirtilmiştir. Beceri alanlarında edinilmiş olan terim ve kavramların çeşitli becerilerle bütünlük oluşturarak yeni durumlarda kullanılabilmesi vurgulanmaktadır.

2018 yılındaki PISA değerlendirmesinde, okuryazarlık kavramı teknolojinin getirdiği bilgi çeşitliliğinin güvenilir bilgiye ulaşabilmeyi engellemesine odaklanmıştır ve okuryazarlık tanımının içeriği değişmiştir. PISA'da okuryazarlık çeşitli kaynakların kullanılması ve algı ile gerçek arasındaki farkı tespit edebilmek olarak tanımlanmıştır. Okuma becerileri yönünden ise okuryazarlık, temel alanlarda edinilmiş bilgilerin günlük hayatta verimli bir şekilde kullanılması ve derinlemesine çıkarım yaparak okumalar yapılmasıdır. PISA'da okuryazarlık (OECD, 2019; bilgiyi çözümlenme ve metnin anlaşılmasına dayanan yaklaşımdan ayrılarak farklı durumlardaki bir bilgiyi anlamayı, kullanmayı, yansıtmayı ve okumada gerekli stratejileri kullanma becerisinin bilincinde olmayı anlatmaktadır. Bozkurt, Uzun ve Lee'nin (2015), Kore'deki ve Türkiye'deki kitaplardaki metin altı sorularını karşılaştırdıkları çalışmalarında, Türkçe kitaplarda en çok bilgiye erişme ve bilgiyi anımsama sorularının bulunduğu, Kore'deki kitaplardaki soruların ise PISA'daki üst seviye becerileri ölçmeye yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu veriler, ulusal ve uluslararası sınavlarda başarı göstermenin yolunun öğrencilerin üst düzey beceri ölçen sorulara aşına olması ve dolayısıyla da üst düzey becerilerini geliştirmeye odaklanılması gerektiğini göstermektedir.

PISA'daki, yeterlik düzeyleri, okuma becerileri sorularının değerlendirilmesinde bir ölçüt olarak kullanılabilir. Her bir yeterlik düzeyinde farklı okuryazarlık profilinde olan öğrencileri belirten açıklamalar vardır. PISA 2018 okuma becerilerinde sekiz yeterlik seviyesi (OECD, 2019) tanımlanmıştır. Bu düzeyler basit yapıları anlamaktan soyut yapıları karşılaştırabilmeye kadar farklı özellikleri içerir. Birinci düzeyde kısa ve basit yapıları kavrama beklenirken ikinci düzeyde orta uzunluktaki bir metnin amacını belirleme önceliklidir. Üçüncü düzeyde bir ya da daha fazla metindeki bakış açıları karşılaştırabilme becerisi gerekmektedir. Dördüncü düzeyde uzun metinleri kavrayabilme, beşinci düzeyde hipotezler oluşturabilme, altıncı düzeyde ise uzun ve soyut metinleri tam olarak sorgulayabilme becerileri önem taşır.

Bu araştırmada, tema değerlendirme soruları iki boyutta incelenmiştir. Tema değerlendirme sorularının PISA okuma becerileri yeterlik seviyeleri bakımından ele alınması çalışmanın ilk boyutunu oluştururken Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin (YBT) bilişsel alan sınıflandırması bakımından incelenmesi ise ikinci boyutunu oluşturmuştur.

Bloom'un (1956) bilişsel alan taksonomisi, kazanımların düzenlenmesinin yanı sıra ölçme-değerlendirme sürecinde de rehberlik edicidir. Bloom'un bilişsel alan taksonomisi eğitim programlarının hedeflerinin ve kazanımlarının düzenlenmesinde eğitimcilere ışık tutan bir sınıflandırma olarak kullanılmaktadır. Ayrıca soru düzeylerinin tespit edilmesinde de taksonominin kullanılması önem taşımaktadır. Bloom Taksonomisi, eğitimciler tarafından bilişsel alandaki soru düzeylerinin tespitinde kullanılır (Anderson ve Krathwohl, 2001). Eğitimcilerin bilişsel seviyeleri ölçecek sorular hazırlama hususunda hissettikleri gereksinim, sınıflandırmaların kullanılmasının önemini ortaya çıkarmıştır.

Orijinal Bloom Taksonomisi'ne pek çok eleştiri gelmesi sebebiyle Anderson ve Krathwohl (2001), taksonomiye 2001'de düzenleyerek iki boyutlu biçimde yapılandırmışlardır: Bilgi ve bilişsel süreç boyutu. Bloom Taksonomisi'nin yenilenmesinde iki gerekçe vardır. İlki, eğitim ilgililerinin ilk sınıflandırmaya odaklanmalarının

sağlanmak istenmesi; ikincisi ise 1956'dan beri yaşanan gelişmelerin taksonomiyle bütünleştirilmesi gereğidir (Bümen, 2006).

Orijinal taksonomi tek boyuttan oluşmaktaydı. Taksonominin eleştirilen bir başka yönü de bilgi basamağının en temel seviyesinin bilişsel süreç olarak kullanılmasıdır. Bu eleştiriler doğrultusunda revize edilen taksonomi, isim ve eyleme göre iki boyutlu biçimde güncellenmiştir. Revize edilmiş taksonomideki olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel bilgi boyutunu; hatırlama-anlama-uygulama-çözümleme-değerlendirme-yaratma basamakları ise süreç boyutlarını oluşturmaktadır (Anderson ve Krathwohl, 2001).

Ders kitapları, öğretmen ve öğrencinin temel bir materyali ve ölçmeyi de kapsayan bir ders aracıdır. Sınama durumlarının, kitaptaki etkinlik ve tema değerlendirme çalışmalarıyla gerçekleştirilmesi amaçlanır. Bununla beraber yapılandırmacı yaklaşımın yapısı gereği süreç-ürün değerlendirme de metin önü ve sonu etkinlikleri ve tema sonu değerlendirmeleriyle yapılmaktadır.

Alanyazında Türkçe ders kitaplarıyla ilgili PISA ve Bloom Taksonomisi ölçütlerinin değerlendirilmesiyle yapılan çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar Türkçe dersinin PISA okuma bakımından değerlendirilmesi (Demiral ve Menşan, 2017), kitaplardaki soruların ele alınması (Diker Coşkun, 2013), kitapların farklı ülkelerin kitaplarıyla mukayese edilmesi (Bozkurt, Uzun ve Lee, 2015); öğretim programlarının irdelenmesi (Batur ve Ulutaş, 2013; İnce, 2016; İşeri, 2019), Türkçe dersi öğretim programlarının PISA'ya katılan diğer ülkelerin programlarıyla kıyaslanması (Aslantaş, 2017; Yıldız, 2015), sınavların PISA'daki düzeylere göre analiz edilmesi (Aşıcı, Baysal ve Şahenk Erkan, 2012; Tuzlukaya, 2019), öğretmenlerin Türkiye'nin PISA'daki okuma becerisi ile ders kitapları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesine (Yıldız, 2021) odaklanmıştır.

Taksonomideki bilişsel alan sınıflandırmasına ilişkin çalışmalar da Türkçe ders kitaplarında yer alan soruların analizi (Çintaş Yıldız, 2015; Kaya, 2005; Kurnaz, 2013; Tüm, 2016;), öğretim programının bilişsel alan basamakları bakımından analiz edilmesi (Arı, 2018; Çerçi, 2018) üzerinde durmuştur. Buna göre alanyazında uluslararası düzeyde kabul gören Bloom Taksonomisi ve PISA yeterlik düzeylerini birlikte ele alarak Türkçe ders kitabındaki soruları değerlendiren bir çalışmanın bulunmadığı görülmektedir. Uluslararası alanyazında PISA yeterlik düzeylerinin (Cromley, 2009; Schleicher, 2019; Verhelst, 2012; Zhang, Khan ve Tahirsylaj, 2015) ve Bloom Taksonomisinin (Mayer, 2014; Riazi ve Mosalanejad, 2010; Wineburg ve Schneider, 2013; Zareian, Davoudi, Heshmatifar ve Rahimi, 2015) ders kitapları ve farklı açılardan ele alındığı araştırmalar mevcuttur.

Ders kitaplarının öğrenme ortamlarında en kolay ulaşılabilen kaynak olması kitapların ayrıntılı incelenmesini ve nitelikli olmasını gerektirir. Türkçe dersinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimini sağlamayı hedef almış olması da Türkçe ders kitaplarının önemini gösterir. Çünkü anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bireyler diğer disiplinlerde de başarılı olacaklardır. Bu bağlamda bu çalışmada, PISA ve Bloom Taksonomisi'nin her ikisi de ölçüt referans alınarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanan 8. sınıf Türkçe kitabındaki tema soruları detaylı bir şekilde incelenmiş ve kriterlerin birbirini karşılama durumu hakkında elde edilen veriler ortaya konulmuştur. Bu sebeple çalışmanın önemli bir veri kaynağı olacağı söylenebilir.

Araştırmada "8. Sınıf Türkçe ders kitabındaki tema değerlendirme soruları Bloom'un yenilenmiş bilişsel alan taksonomisine ve PISA okuma becerileri yeterlik düzeylerine göre nasıl dağılım göstermektedir?" sorusuna cevap aranmıştır. Buna göre belirlenen alt problemler şöyledir:

8. sınıf Türkçe kitabındaki,

1. PISA okuma becerileri yeterlik seviyelerine göre tema değerlendirme sorularının dağılımı nasıldır?
2. YBT bilişsel alan sınıflandırması bakımından tema değerlendirme sorularının dağılımı nasıldır?
3. Tema sorularında YBT bilişsel alan sınıflandırması ile PISA okuma yeterlik düzeylerinin birbirlerini karşılama seviyeleri nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Çalışmada, veri toplama ve analizi sürecinde yorumlayıcı ve yapılandırmacı nitelikler taşıyan nitel desen (Bryman, 2012) kullanılmıştır. Nitel araştırmalar belirli bir etkinliğin niteliği üzerine odaklanırlar (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Bloom Taksonomisi ve PISA okuma yeterlik seviyeleri bakımından Türkçe kitabında yer alan tema sorularının ele alındığı araştırma durum çalışmasıdır. Durum çalışmasında amaç bir duruma ilişkin ayrıntılı ve derinlikli sonuçlara erişmeye çalışmaktır (Creswell, 2016; Karasar, 2019). Araştırmada bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Creswell (2016), bu desende analiz biriminin tek olduğunu belirtir. Bu çalışmanın analiz birimi 8. sınıf Türkçe kitabındaki tema değerlendirme sorularıdır.

Çalışma Materyali

Çalışma materyali; Eselioğlu, Set ve Yücel (2019) tarafından hazırlanan ve MEB'in 2020 - 2021 eğitim öğretim döneminde okutulan 8. sınıf kitabındaki 74 tema değerlendirme sorusudur. Sorulardan 30'u çoktan seçmeli, 21'i kısa yanıtı, 20'si açık uçlu ve 3'ü de diğer (eşleştirme, doğru yanlış vb.) kategorisindedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, Bloom'un bilişsel alan basamakları ve PISA okuma yeterlik seviyeleri dikkate alınarak hazırlanan tema değerlendirme sorusu analiz kriterleri formları (Ek A; Ek B) kullanılarak toplanmıştır. Formların hazırlanma sürecinde alan uzmanlarının görüşleri alınmıştır. Formlardan ulaşılan veriler problem sorularına göre ele alınmıştır. Sorular kodlanmış ve incelenen düzeylere göre sınıflandırılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Doküman incelemesine göre yapılan verilerin toplanması aşaması araştırma sorularından hareketle gerçekleştirilmiştir. Öncelikle tema değerlendirme soruları formlara göre değerlendirilmiştir. Daha sonra seviyeleri belirlenen soruların PISA okuma ve Bloom seviyelerine göre oranı tespit edilmiştir. Belirlenen oranlar tablolaştırılarak yüzde ve frekans olarak ifade edilmiştir. Ayrıca incelemede esas alınan her iki kriterin birbirini karşılama durumları da tablo ile verilmiştir.

Veri Analizi

Verileri analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu analizde bulgular belirlenen temalar çerçevesinde değerlendirilir. Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre bu analizde veriler belirlenen temalara göre yorumlanır. Patton (2014), içerik analizinde anlam belirleme ve tutarlılıkları anlamlandırmanın ön planda olduğunu belirtir. Araştırmanın analizinde öncelikle araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareketle veriler gruplandırılıp düzenlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Önlemleri

Nitel araştırmalarda geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği durumu gerçekçi ölçütlere göre yapması anlamını taşır. Araştırmanın iç geçerliliği için yeterlik düzeyleri ve ilgili alanyazın incelemesiyle kavramsal çerçeve elde edilmiştir. Araştırmanın dış geçerliliği için araştırma süreci detaylı biçimde belirtilmiştir. Bu bağlamda dokümanlar, veri toplama süreci ve analizi ayrıntılı biçimde belirtilmiştir. Araştırmanın dış güvenirligini sağlamak amacıyla sorular araştırmacılarca sınıflandırıldıktan sonra üç alan uzmanı ve iki ölçme-değerlendirme uzmanından verileri incelemeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda Miles ve Huberman'ın (1994) güvenirlilik formülü ile güvenirlilik test edilmiştir. Buna göre güvenirlilik oranı %88'tir. Baltacı'ya (2017) göre bu oranın %80 ve üzerinde olması yeterlidir. Son aşamada ise bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Etik Konular

Çalışma, Araştırma ve Yayın Etiğine uygun biçimde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada incelenen kitaba MEB'in (2019) Eğitim Bilişim Ağı'nın (www.eba.gov.tr) adresinden ücretsiz olarak ulaşılmıştır.

Bulgular

Yapılan araştırmanın amacına ve sorularına göre oluşturulan başlıklar altında bulgular düzenlenmiştir.

Tema Değerlendirme Sorularının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeylerine Göre Dağılımı

8. sınıf Türkçe kitabındaki 74 soru okuma becerileri yeterlik seviyelerine göre ele alınmıştır. Tablo 1'de oransal olarak ifade edilen soruların sekiz yeterlik seviyesine göre dağılımı sunulmuştur.

Tablo 1

Soruların PISA Yeterlik Seviyeleri Bakımından İncelenmesi

PISA Okuma Seviyeleri	f	%
1c	12	16.2
1b	20	27.2
1a	24	32.4
2	13	17.5
3	4	5.4
4	1	1.3
5	0	0
6	0	0
Toplam	0	100

Tablo 1'deki bulgulara göre yetmiş dört sorudan altmış dokuzu (%93.3) 1-c, 1-b, 1-a ve ikinci yeterlik düzeyindedir. Tablodaki verilerden hareketle, kitaptaki tema değerlendirme sorularının büyük bir kısmının bu seviyedeki soru çeşitlerinden meydana geldiği görülmektedir.

Tablodaki verilerden hareketle en çok 1a düzeyindeki ($f = 24$; %32.14) soruların olduğu görülmektedir. Bunu 1b ($f = 20$; %27.2) ve 2. seviye ($f = 13$; %17.5) izlemektedir. Bu seviyede en az 1c'yi ($f = 12$; %16.2) örnekleyen soru tipleri yer almaktadır.

İncelenen yetmiş dört sorudan yalnızca beşinin (% 6.7) 3 ve 4. seviyede olduğu belirlenmiştir. PISA okuma becerilerinden 5 ve 6. seviye karmaşık metinleri anlamlandırmaya dayanan sorulardan meydana gelmektedir. Bu düzeylerde öğrencilerden hipotezler kurmaları ve bunları yorumlama gibi yetkinlikler sergilemeleri beklenir. Tablo 1'de görüldüğü üzere tema değerlendirme sorularında 5 ve 6. düzeyde soruların olmadığı belirlenmiştir. Aşağıda her düzey için kitaptan (Eselioğlu ve diğ., 2019) örnek sorular verilmiştir:

- 1c: Aşağıdaki tablodaki cümlelerin taşıdığı duyguları seçiniz. (s. 285)
- 1b: Çocuk, kompozisyonunda neyi anlatıyor? (s. 42)
- 1a: Aşağıdakilerin hangisinde, yer tamlayıcısı yoktur? (s. 113)
- 2: Metnin konusu nedir? (s. 284)
- 3: Şair, bu mevsimde İstanbul'u tarif ederken neden zorlanmış olabilir? Belirtiniz. (s. 248)
- 4: Şiire bir bölüm de siz ekleyin. (s. 174)

Tema Sorularının YBT'nin Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı

8. sınıf kitabındaki 74 tema sorusu Bloom Taksonomisi'nin bilişsel alan basamaklarına göre incelenmiş ve veriler tablolaştırılmıştır. Tablo 2'de soruların dağılımı belirtilmiştir.

Tablo 2

Soruların Bilişsel Alan Basamakları Bakımından İncelenmesi

Bilişsel Süreç Boyutu	f	%
Hatırlama	20	27.02
Anlama	38	51.35
Uygulama	16	21.63
Çözümleme	-	-
Değerlendirme	-	-
Yaratma	-	-
Toplam	74	100

Tablo 2'yi incelediğimizde hatırlama ve anlama basamağındaki tema değerlendirme sorularının %78.37 ($f = 58$) oranında olduğunu görmekteyiz. Okuma becerileri yeterlik düzeyindeki gibi en fazla soru YBT'ye göre incelendiğinde de bu düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu düzeyde en fazla sorunun anlama basamağında olduğu belirlenir $f = 38$ (%51.35).

Tablo 2'de görüldüğü gibi uygulama basamağında $f = 16$ (%21.62) tema değerlendirme sorusuna yer verilmiştir. İrdeleme, analiz etme ve gruplandırma gibi bilişsel süreçlerden oluşan çözümleme, anlama ve değerlendirme basamaklarıyla direkt olarak ilgilidir. Tabloya bakıldığında ise bu basamakta soru çeşidi olmadığını görülmektedir. PISA ölçütüne benzer şekilde değerlendirme ve yaratma basamaklarını da yansıtan sorulara yer verilmemiştir.

Aşağıda her düzey için kitaptaki örnek sorular verilmiştir:

Hatırlama: Şair, İstanbul'u dinlerken hangi sesleri işitiyor? (s. 212)

Anlama: Şiirin ikinci kısmından anladıklarınızı anlatınız. (s. 174)

Uygulama: "Apartman sakinleri sokakta buldukları köpeği dün gece doyurdular." Tümcenin öge dizilimi hangi seçenekte doğru verilmiştir? (s. 147)

PISA'ya göre 1c, 1b, 1a ve 2. Seviyedeki Sorular. Bu başlık altında 1-c, 1-b, 1-a ve 2. seviyedeki tema soruları ele alınmıştır. Soru tiplerinin düzeylere göre nasıl değiştiğine ilişkin bulgular Tablo 3'tedir.

Tablo 3

1-c, 1-b, 1-a ve 2. Seviyedeki Sorular

1c Düzeyindeki Sorular	1b Düzeyindeki Sorular	1a Düzeyindeki Sorular	2. Düzeydeki Sorular
T1.S6	T1.S1	T3.S6	T2.S6
T3.S7	T1.S2	T4.S7	T3.S3
T3.S8	T1.S7	T5.S3	T3.S5
T4.S6	T2.S1	T6.S3	T4.S3
T5.S6	T2.S2	T6.S6	T4.S4
T6.S1	T2.S3	T7.S5	T4.S9
T6.S2	T2.S5	T7.S7	T5.S2
T7.S6	T2.S8	T8.S2	T5.S4
T8.S4	T3.S1	T8.S3	T5.S7
T8.S6	T3.S2	T8.S5	T6.S4
T8.S7			T6.S5
T8.S8			T7.S4
			T8.S1

Tablo 3'e göre 1c düzeyindeki tema değerlendirme sorularından biri açık uçlu, 8'i çoktan seçmeli, 1'i eşleştirme, 2'si kısa cevaplı soru tiplerinden oluşmuştur. Bu sorular üst düzey becerileri ölçmede yetersiz kalan kısa cevaplı, eşleştirme ve çoktan seçmeli sorulardır. Bu düzeydeki sorular açık amaçlar için okumaya, basit tümceleri anlamaya yönelik tema soruları olarak 4 başlık altında toplanmıştır.

20 soru bulunan 1b düzeyi; kısa cevaplı 13 soru; çoktan seçmeli 5 soru ve açık uçlu 2 soru tipinden meydana gelmektedir. Bu düzeyde yer verilen sorular; tek cümle, kısa metin ya da basitçe istenen bilgileri bulabilmeyi hedeflemektedir. Çoktan seçmeli test maddesi ve kısa cevaplı sorular, öğrencilerin çıkarım yapmasına imkân vermeyen soru çeşitleridir. Bu sorular, metinde net bir biçimde verilmiş bilginin bulunmasını kapsar. 1b düzeyindeki açık uçlu sorular öğrencilerin okuyup anladıklarını yeniden ifade etmesine yöneliktir. T2.S2, T5.S3 ve T6.S3'teki sorular da öğrencilerin okuyup anladıklarına ilişkin tutumlarını tespit etmek için sorulmuştur. Açık uçlu olmasına karşın belirtilen sorularda "sevdim/ sevmedim; var/ yok" gibi tek kelimelik yanıtlar sunulabilir. Bu husus öğrencinin anladıklarından hareketle anlam kurmasının, yorumlamasının, sonuç çıkarmasının ve yeniden ifade edebilmesinin önüne geçmektedir.

1a düzeyinde yer verilen yirmi dört sorudan on dördü çoktan seçmeli, dördü kısa cevaplı, dördü açık uçlu, biri doğru-yanlış, biri eşleştirme soru tipinden meydana gelmektedir. Ders kitabındaki 1a seviyesindeki tema soruları genellikle metni okuma-anlama sorularından oluşmaktadır. 1a düzeyindeki 24 soru üç ana başlık etrafında toplanmıştır. Metnin konu ve ana fikir bakımından yorumlanmasına yönelik sorulardan olan T1.S4, T2.S4 ve T3.S4 ile metinlerin yorumlanabilmesine yönelik sorulardan olan T1.S3 açık uçlu soru tipindedir. Bu sorular üçüncü veya dördüncü seviye sorular gibi düşünülebilir ancak bu sorular, metinlere göre analiz edildiğinde 1a düzeyindedir. PISA 2018'deki metin sınıflandırmasına göre kitaptaki soruların bağlı olduğu metinler, tek kaynaklı ve devamlı metin çeşitlerinden meydana gelmektedir. Öğrencilerin kolayca anlam kurabileceği metinlere yer verilmiştir. Sorular, alt seviye becerileri değerlendirmede etkili olan çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa yanıtli soru tipleridir. Sorular ön bilgilerin kullanılmasını gerektirdiği için 1a düzeyindedir.

İkinci düzeyde ise 13 soru olduğu belirtilmiştir. Bunlardan ikisi çoktan seçmeli, dokuzu açık uçlu, ikisi kısa cevaplı soru tipleridir. Bu yeterlik düzeyindeki 13 soru ise dört başlık altında ele alınmıştır. Açık uçlu soru tipinde, metnin amacını, ana düşüncesini ve ana duygusunu belirlemeyi hedefleyen sorular bulunmaktadır. PISA 2018 değerlendirmesindeki metin türlerinden hareketle T2.S6, T5.S4 ve T6.S4, tek kaynaklı paragraflardan ve şiire bağlı sorulardır; T4.S4 ve T8.S1 de tek kaynaklı ve bilgilendirici türdeki metne bağlı sorular olarak belirlenmiştir. İkinci düzeydeki sorular ile 1a seviyesindeki metnin ana düşüncesini anlama sorularının en öne çıkan farkı, ilgili metinlerin şiir gibi duygu ağırlıklı ve somut olmayan metin türlerinden ve öğrencilerin alışkın olmadığı öğretici metinlerden meydana gelmesidir. Bu seviyede önemli olan, metinlerin 1c, 1b ve 1a seviyesine kıyasla kapalı olması ve ifadelerin metne doğrudan aktarılmamasıdır.

PISA'ya göre 3 ve 4. Düzeydeki Tema Değerlendirme Soruları. Bu başlık altında 3 ve 4. seviyedeki sorular ele alınmıştır.

Üçüncü yeterlik düzeyinde T5.S1, T5.S8, T7.S2 ve T7.S3 tema değerlendirme soruları bulunmaktadır. Sorular 5 ve 7. temalarda yer almaktadır. Bu seviyedeki 4 tema değerlendirme sorusunun üçü açık uçlu ve biri çoktan seçmelidir. PISA 2018 değerlendirmesinde yer verilen metin tasnifinden hareketle T7.S2, durağan bölümlerden oluştuğundan devamı olan şiir türündeki metne bağlı bir sorudur. Belirgin bir şekilde verilemeyen soyut denilebilecek kavramların anlamını sezdirmeye dayanan açık uçlu bir soru örneğidir. Şiir türünde bir metne bağlı sorular olan T5.S1 ve T7.S3 de şairin bakış açısını bulmayı ve anlamlı bir şekilde açıklamayı gerektirir. Bu

sorularda da öğrencilerin akıl yürütebilmeleri ve düşündüklerini yeniden ifade edebilmeleri gerekmektedir. Çoktan seçmeli T5.S8 de “*Grafik, çizim ve çizelgeyle verilen metinleri değerlendirir.*” (Eselioğlu ve diğ., 2019 s. 58) kazanımıyla ilgilidir. Sayısal biçimde belirtilen bilgilerin yorumlanıp metne dönüştürülmesi sebebiyle soru üçüncü düzeydir.

“Şiire bir kısım da siz ekleyiniz. ” (Eselioğlu ve diğ., 2019, s.174) sorusunun 4. düzeye ataması yapılmıştır. Öğrencinin şiiri okuyup anlayarak bölüm eklemesi için şairin düşünce dünyasını ve üslubunu ortaya koyma şeklini kavraması ve çıkarımda bulunarak yorumlamasını gerektirmesi bu sorunun dördüncü düzeye atanmasının gerekçesidir. Tema sorularının PISA yeterlik seviyelerine göre temalara dengeli olarak dağılmadığını söyleyebiliriz. Ayrıca kitaptaki soruların genel olarak alt düzeydeki sorulardan oluştuğu, kitapta orta ve alt okuma becerilerine, %6.7 düzeyinde yer verildiği, ileri seviye sorulara ise yer verilmediği belirlenmiştir.

Tema Değerlendirme Sorularının YBT’ye Göre İncelenmesi

Bloom Taksonomisi’ne Göre Hatırlama ve Anlama Basamağındaki Tema Değerlendirme Soruları. Bu bölümde ise YBT’nin anlama ve hatırlama basamaklarındaki tema soruları ele alınmıştır.

Tablo 4

Hatırlama ve Anlama Basamağındaki Tema Değerlendirme Soruları

Hatırlama Basamağı Soruları		Anlama Basamağı Soruları	
T1.S1	T1.S2	T1.S3	T5.S1
T2.S1	T2.S2	T1.S4	T5.S2
T2.S3	T3.S2	T1.S5	T5.S3
T3.S7	T3.S8	T1.S6	T5.S4
T4.S2	T4.S1	T1.S7	T5.S6
T4.S8	T6.S1	T2.S4	T5.S7
T6.S6	T6.S2	T2.S5	T5.S8
T7.S6	T7.S1	T2.S6	T6. S3
T7.S7	T8.S2	T2.S8	T6. S4
T8.S3	T8.S8	T3.S1	T6.S5
		T3.S3	T7.S2
		T3.S4	T7.S3
		T3.S5	T7.S4
		T3.S6	T7.S5
		T4.S3	T8.S1
		T4.S4	T8.S4
		T4.S6	T8.S5
		T4.S7	T8.S6
		T4.S9	T8.S7

Tablo 4’teki verilerden hareketle hatırlama basamağındaki olan tema değerlendirme soruları iki başlıkta verilmiştir: kısa bir metinde net olarak belirtilenleri bulmaya yönelik sorular ile bilgiyi anımsamayıp yazmaya yönelik sorular. Bu basamakta 20 tema değerlendirme sorusuna yer verilmiştir. Bu soru tiplerinden ise on üçü kısa cevaplı, yedisi çoktan seçmeli soru maddesi şeklindedir.

Tablodaki verilere göre YBT’nin temel düzeydeki ikinci basamağı olan anlama basamağındaki sorular metni ana düşünce ve konu bakımından değerlendirmeye, metni yorumlamaya, çıkarımda bulunmaya, bağlamdan manayı çıkarmaya ve ön bilgileriyle metni açıklamaya yönelik soru çeşitleri olmak üzere beş başlıkta değerlendirilmiştir. Tema değerlendirme sorularından 38’i anlama basamağındadır. Bu aşamadaki soru tiplerinin ise on sekizi açık uçlu, onu çoktan seçmeli, dokuzu kısa yanıt ve biri eşleştirme sorusu türündedir.

Bloom’a Göre Uygulama Soruları. Bu başlıkta Bloom Taksonomisi’nin’ nin bilişsel alan basamaklarına göre uygulama basamağına ataması yapılan tema değerlendirme soruları değerlendirilmiştir. Kurallarına uygun eklemeler yapma; çözüm için bilgileri kullanma şeklinde iki başlıkta değerlendirilen uygulama basamağındaki 16 tema değerlendirme sorusu bulunmaktadır. Bu basamaktaki 16 tema değerlendirme sorusundan çoktan seçmeli 13 soru, açık uçlu bir soru, eşleştirme türünde bir soru ve doğru-yanlış türünde bir soru bulunmaktadır. Bu sorular, işlemsel bilgi türündeki sorulardandır.

YBT'nin Bilişsel Alanı ile PISA Okuma Yeterliklerinin Sorular Üzerinde Karşılaştırılması

Araştırmada YBT'nin altı bilişsel alan basamağı ile PISA okuma becerilerinin sekiz yeterlik düzeyinin birbirine karşılık gelme durumu ele alınmış ve veriler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5
Bilişsel Alan Basamakları ile Yeterlik Düzeylerinin Denklik Durumları

Bilişsel Alan Basamakları	PISA Okuma Yeterlik Seviyeleri	f
Hatırlama	1-c	6
	1-b	10
	1-a	4
Anlama	1-c	6
	1-b	10
	1-a	5
	2	13
	3	4
Uygulama	1-a	15
	4	1

Tablo 5'teki verilerde, tema sorularının bilişsel alan basamaklarına ve okuma yeterlik seviyelerine göre frekansına yer verilmiştir. Bu veriler bilişsel alan basamakları ile okuma yeterlik düzeylerinin net biçimde birbirini karşılamadığını göstermektedir. Okuma yeterlik seviyeleri ve bilişsel alan basamaklarında karşımıza çıkan temel benzerlik, kazanımların basitten karmaşığa doğru sınıflandırılmasıdır. Tablo 5'teki verilere göre PISA okuma yeterlik düzeylerinden 1c, 1b, 1a ve 2. düzeydeki elli altı tema sorusu, taksonominin bilişsel alana göre değerlendirildiğinde hatırlama ve anlama basamaklarıyla ilişkilendirilmektedir. Tablo 5'te öne çıkan bir başka durum da PISA'ya göre 3 ve 4. seviyelerdeki soruların YBT'deki uygulama ve çözümleme basamaklarını karşılamamasıdır.

Üçüncü düzeyde yer alan dört soru, taksonomiye göre anlama basamağındadır. PISA'da metinlerin soruların seviyesine etkisi bu durumun en önemli gerekçesidir. Metinlerin boyutu ve özelliği PISA okuma becerilerindeki soruların yeterlik düzeyini direkt olarak etkiler. İncelenen ders kitabındaki sorularda ise karmaşık yapıdaki metinlerin bulunmaması soruları alt seviyeye çekmektedir. Dikkat çekici bir diğer veri de hem uygulama basamağına hem de dördüncü ve 1a düzeyinde sorulara yer verilmesidir. Buna göre uygulama basamağındaki on altı sorudan 15'i 1a düzeyinde, 1'i 4. seviyededir.

Sonuç ve Tartışma

8. sınıf Türkçe kitabındaki tema sorularının alanyazında geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış iki ölçüte göre incelenmesi bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Soru yapılarının daha açık bir şekilde ortaya konulması amacıyla sorular YBT bilişsel alan basamakları ve PISA okuma yeterlik seviyelerine göre incelenmiştir.

Çalışmada her iki ölçüte göre incelenen tema sonu değerlendirme sorularının alt düzeydeki sorulardan meydana geldiği tespit edilmiştir. Ders kitabında alt düzeydeki soruların üst düzeye göre çok olması, üst seviye becerileri değerlendirebilecek sorulara yer verilmemesi, soruların üst seviye becerileri ölçmede yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Benzer'in (2019) araştırmasında da incelediği Türkçe ders kitaplarındaki okuma-anlama sorularının alt düzeylerden meydana geldiği, soruların ekseriyetle 1b düzeyinde olduğu, altıncı düzeyde sorunun olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer Coşkun'un (2013) araştırmasında ise Türkçe kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme soruları PISA okuma yeterlik seviyelerine göre ele alınmış; soruların birinci ve ikinci düzeydeki soru tiplerinden oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu veriler bütüncül olarak değerlendirildiğinde ders kitaplarında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmemesi ortadadır.

YBT'ye göre incelenmiş ders kitaplarında da bu çalışmadaki verilere benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Eroğlu (2019), taksonomiye göre değerlendirdiği Türkçe kitaplarındaki soruların büyük bir bölümünün hatırlama, anlama gibi temel düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Savaş (2014), araştırmasında dinleme çalışmalarını YBT'ye göre değerlendirmiş; etkinliklerin ağırlıklı olarak anlama ve çözümleme düzeyinde olduğu, değerlendirme ve yaratma basamaklarında çok az etkinliğin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. Kurnaz (2013), altı yayınevine ait Türkçe kitabındaki soruları incelemiş; soruların ağırlıklı olarak anlama basamağına, en az yaratma ve değerlendirmede yer aldığını belirtmiştir. Kaya (2005) ise 2003-2004 eğitim-öğretim yılındaki Türkçe kitaplarındaki soruları Bloom Taksonomisi'ne göre incelemiş, soruların alt düzeyde olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmanın ve belirtilen araştırmaların sonuçları benzer biçimde soruların alt düzeylere odaklandığını göstermektedir. Bu bağlamda ders kitaplarındaki soruların üst düzey becerileri geliştirecek ve ölçecek biçimde düzenlenmesi gereği ortadadır.

Bu çalışmada ölçüt olarak belirlenen Bloom'un Taksonomisi'ne ve PISA'daki yeterlik düzeylerine göre tema değerlendirme sorularının tipleri ve sorulardaki metinler ele alınmıştır. Tema değerlendirme sorularının en çok çoktan seçmeli soru tipinden ($f = 30$) oluştuğu belirtilmiştir. Bununla beraber çoktan seçmeli soruların en fazla hatırlama, anlama gibi temel düzeydeki sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, soruların değerlendirildiği her iki kriterde de benzerdir. Geleneksel ölçme araçlarından oluşan tema sonu değerlendirme sorularında çoktan seçmeli soru tiplerinden sonra, kısa cevaplı sorulara ($f = 21$), üçüncü sırada ise en fazla açık uçlu sorulara ($f = 20$) yer verilmiştir. Kısa yanıtı soru tipleri de PISA'ya göre 1b seviyesinde; YBT'de ise hatırlama basamağında yoğunlaşmıştır. Açık uçlu sorular ileri seviyeyi yansıması bakımından kullanışlıdır ancak kitaptaki sorularda hatırlama ve anlama gibi alt düzey bilişsel süreçler ölçülmektedir. Geleneksel ölçme araçlarından oluşan tema değerlendirme soruları, yapılandırıcı yaklaşıma aykırı bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bununla birlikte üstbilişsel becerileri geliştirmede klasik ölçme araçlarının yetersiz olduğu araştırmalarda belirtilen bir gerçektir. Üstbilişsel becerileri ölçmede klasik ölçme araçlarının yetersiz kalması dolayısıyla araştırmada temel düzeydeki soruların her iki kriterde göre de çok olması kaçınılmaz bir durumdur. Forehand (2010) de Bloom Taksonomisi'nin farklı düzeyleri kapsamı sebebiyle farklı soru türlerini gerektirdiğini belirtir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarında farklı düzeylerdeki soruların farklı tür sorularla buluşturulması önem taşımaktadır.

Yıldız (2017), PISA uygulamalarında Türk öğrencilerin okuma becerileri başarılarını incelediği çalışmasında ders kitaplarında aynı soru tiplerine yer verildiğini ve PISA okuma becerilerindeki açık uçlu soruların kitaplarda yeteri kadar yer almadığı sonucuna ulaşmıştır. Demir (2010), PISA sınavlarına katılmış Türk öğrencilerin PISA bilişsel alan testlerini incelemiştir. Araştırmada, en fazla doğru cevaplanmış soru türlerinin çoktan seçmeli sorulardan; en az ise kompleks yapıdaki çoktan seçmeli sorulardan oluştuğu ortaya koyulmuştur. En fazla yarı yapılandırılmış sorular boş bırakılmıştır. Dolayısıyla incelenen ders kitaplarında da alt düzey becerileri ölçen çoktan seçmeli soru tiplerinin daha fazla olması, Türk öğrencilerin PISA sınavlarındaki performanslarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Bu noktada ders kitaplarında yer verilen çoktan seçmeli soru tiplerinin üstbilişsel becerileri geliştirebilecek yeterlikte düzenlenmesi gereği ifade edilmelidir.

Ders kitaplarındaki metinleri PISA'ya göre ele aldığımızda tema sonu değerlendirmelerinde yer verilen metin türlerinin tek kaynaklı ve durağan paragraflardan oluştuğunu dolayısıyla bu metinlerin devamı olan hikâye edici, bilgilendirici ve şiir türündeki yazılardan meydana geldiği belirlenmiştir. Kitaptaki tema değerlendirmelerindeki sorularda karmaşık yapıdaki metinlerin kullanılmamış olması da önemli bir tespittir. Tema sonu değerlendirme sorularının büyük bir bölümünün sözcükte ve cümlede anlam sorularından oluşması da belirlenen bir başka durumdur. Ders kitabındaki sorularda da öğrencilerin basit bir şekilde anlayabileceği tümce yapıları ile metin türlerinden yararlanılmıştır. Soruların temel düzeyde kalmasının bir sebebi de metinde açık olarak verilen bilginin sorulmasıdır. Metne bağlı hazırlanan tema sonu sorular irdelendiğinde soruların çeşitli olmadığı belirlenmiştir. 2015'teki PISA'nın elektronik ortamda yapılması metin türlerinin de farklılaşmasını sağlamıştır. Uygulama ise ders kitaplarında metinler arası ve metin dışındaki okumaların yapılabilmesini sağlayan metinlerin ilave edilmesini ortaya çıkarmıştır. Brown (2020), soru hazırlama sürecinde metin seçiminin önemine dikkat çekmiştir. Bu da metin seçimi ve soru hazırlama sürecinin bütünsel olarak değerlendirilmesini gerektirir.

Bu araştırma sonuçlarına benzer şekilde alan yazında ders kitapları üzerine yapılan bazı çalışmalarda da metinlerin özellikle PISA'da yer alan metin tür ve biçimlerinden ayrıldığı belirlenmiştir. Örneğin Güneş (2013); kısa metinlerin kısıtlı bilgi ve düşünceye yer verdiğini, öğrencinin metinle etkileşimini azalttığını ve okuma zevki oluşturmada yeterli olmadığını vurgulamış olduğu araştırmasında davranışçı yaklaşımın tesiriyle ders kitaplarında kısa metinlere yer verildiğini ortaya koymuştur. İnce (2016) de araştırmasında incelediği ders kitaplarında en fazla öyküleyici metinler olduğunu; PISA'da kullanılan karma, süresiz ve çoğul metinler olduğunu ve ders kitaplarında metin türlerinin tekdüze kaldığını belirtmiştir. Bu veriler bu çalışma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmada, PISA 2018 uygulamasındaki okuma yeterlik seviyeleri ile YBT bilişsel alan sınıflandırması arasındaki ilişki elde edilen verilerden yola çıkılarak ortaya konulmuştur. Her iki ölçüt arasında mutlak bir hiyerarşi olmasa da YBT bilişsel alan sınıflandırması ve PISA seviyelerinin aşamalı yapısı ölçütlerin ortak özelliği olarak değerlendirilebilir. Her iki ölçütte göre temel düzeylerdeki soruların örtüşmesi önemli bir veri olmakla birlikte daha üst düzeylerdeki sorulara doğru ölçütlerin birbirinden ayrıldığı durumlar olduğu belirtilmiştir. İncelediğimizde her iki ölçütte göre üst düzey soru bulunmaması ölçütlerin benzer durumlarından biri olarak ortaya çıkmaktadır. Bir diğer durum ise tema değerlendirme sorularının düzeylere atanmasında belirleyici olan soru tipleri, türleri ve metin nitelikleridir. Bu açıdan ölçütler birbirine benzerdir. Thomson, Hillman ve Bortoli'ye (2013) göre soru içeriklerinde gözetilecek aşamalılık ilkesi soru türleriyle doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda hem PISA yeterlik düzeyleri hem de YBT için metin seçimi ve soru türlerinin özenle gerçekleştirilmesinin soru içeriğine önemli katkılar sunacağı ortadadır.

Demiral ve Menşan (2017), araştırmalarında PISA'ya ve YBT'ye göre değerlendirdikleri soruları incelerken ilk, orta ve üst seviyeye göre ayırmış ve soruların niteliklerine odaklanmışlardır. Metnin içinde açık bir biçimde verilmiş bilgilerin soruyu alt seviyede bıraktığını, çıkarım yapma sorularının da orta düzeyde kaldığını, soyut ifadelerden oluşan yorum ve çıkarım yapılmasını sağlayan soruların üst seviyede olduğu ortaya koyulmuştur. Bu

veriler bu araştırma sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için ders kitaplarında yorumlama ve çıkarımda bulunma gibi becerileri ölçen soruların yer alması gerektiği vurgulanabilir.

Sezer (2018), sınav sorularıyla TEOG'daki soruları PISA, YBT ve TIMSS bilişsel basamaklarına göre değerlendirmiştir. İncelediği sorular PISA ölçütleri ve YBT'ye göre benzer düzeylerde ve benzer oranlardadır. Araştırma verilerinin her iki ölçütün soruları ölçmedeki benzerliğini ortaya çıkarması bakımından araştırmamızla benzerdir. Bakırcı'nın (2019) araştırmasından PISA soru örnekleri ile matematik dersi sınav sorularını YBT'ye göre ele almıştır. Bu araştırmaya benzer bir biçimde temel düzeydeki soruların her iki ölçüt için paralel olduğu tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe ders kitaplarının uluslararası alanyazında kabul gören her iki ölçüt bakımından ele alınarak özellikle üst düzey becerileri geliştirici biçimde ele alınması gereği ortadadır.

Bu çalışmada, tema değerlendirme sorularının sadece belirlenen ölçütlere göre incelenmesi yerine kriterlerdeki benzerlik ve farklılıklarının da neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu verilerin öğretimin ayrılmaz bir parçası olan sınav durumlarında da öğretmenlere rehber olacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarının belirlenen bulgular ışığında üst düzey becerileri geliştirici biçimde düzenlenmesi elzemdir.

Yenilenmiş Bloom Taksonomisi ve PISA yeterlik düzeyleri üzerine çalışma yapmak isteyen araştırmacılar,

- Programlardaki kazanımların üstbilişsel becerileri ölçmedeki yeterliğini tespit edebilecek çalışmalar yapılabilirler.
- PISA okuma becerileri sınavlarındaki metinlerden hareketle bu türdeki metinlerin Türkçe, okuma becerileri veya yazarlık ve yazma becerileri derslerinin işlenişine katkısı ortaya konulabilir.
- YBT'nin bilişsel alan basamaklarına ve PISA'daki düzeylere göre ortaöğretime geçiş sınavlarındaki soruları değerlendirebilirler.
- Yükseköğretim öğrencilerinin veya Türkçe öğretmenlerinin üstbilişsel becerileri ölçebilen soru yazma yeterliklerini inceleyebilirler.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar arasında ya da başka araştırmacılarla bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması yoktur.

Mali Destek

Yazarlar, makalelerinde sundukları çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan herhangi bir mali destek almamışlardır.

Etik Kurul İzin Bilgisi: *Bu çalışma, alanyazında erişime açık yayınlar üzerinde yürütüldüğünden etik kurul izni alınmamıştır.*

Kaynakça / References

- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives*. New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Arı, T. (2018). *2015 ve 2017 Ortaokul Türkçe öğretim programlarındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Aslantaş, T. (2017). *Türkiye ve PISA da başarılı olan ülkelerin (Finlandiya, Güney Kore, Singapur) ana dili öğretim programlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Aşıcı, M., Baysal, Z. N. ve Şahenk Erkan, S. S. (2012). Türkiye'de yapılan 2009 PISA ve seviye belirleme sınavındaki (SBS) okuma becerileri sorularının karşılaştırılması. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 210-217.
- Aydın, M. (2017). *Geleceğin okuryazarlarını yetiştiren öğretmen eğitimi: Değişen okuryazarlık algısı*. Konya: Damla Ofset.
- Bakırcı, G. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin veri öğrenme alanına dair yazılı sınav soruları ile PISA sorularının karşılaştırmalı incelemesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-14. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/30008/290583>
- Batur, Z. ve Ulutaş, M. (2013). PISA ile Türkçe öğretim programındaki okuduğunu anlama kazanımlarının örtüşme düzeylerinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(2), 1549-1563. doi: 10.9761/JASSS_651
- Benzer, A. (2019). Türkçe ders kitaplarının PISA okuma becerileri yeterli düzeyleri ile imtihanı. *Research in Reading & Writing Instruction*, 7(2), 96-109. doi: 10.35233/oyea.659740
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Cognitive domain*. New York: David McKay Company, Inc.
- Bozkurt, B. Ü., Uzun, G. L. ve Lee, Y. (2015). Korece ve Türkçe ders kitaplarındaki metin sonu sorularının karşılaştırılması: PISA 2009 sonuçlarına dönük bir tartışma. *International Journal of Language Academy*, 3(4), 295/313.
- Brown, H. (2020). *Teacher questions in the classroom: The effects of using a low- to highlevel questioning sequence on the text-based reading comprehension outcomes of lowperforming students*. (Unpublished dissertation). Utah State University. Logan, Utah.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th ed.). Oxford University Press.
- Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 31(142), 3-14.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (25. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün ve S. B. Demir, çev.) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cromley, J. G. (2009). Reading achievement and science proficiency: International comparisons from the Programme on International Student Assessment. *Reading Psychology*, 30, 89-118. doi: 10.1080/02702710802274903
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *Research in Reading & Writing Instruction*, 6(2), 70-81. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/42065/487733>
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe dersi sınav sorularının yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre analizi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(2), 479-497.
- Demir, E. (2010). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) bilişsel alan testlerinde yer alan soru tiplerine göre Türkiye'de öğrenci başarıları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Hatay.

- Demiral, H. ve Menşan, N. Ö. (2017). *8. sınıf Türkçe dersi kazanımları ve sınav soruları ile TEOG Türkçe sınavının PISA okuma becerileri düzeyleri açısından değerlendirilmesi*. Sözel Bildiri, 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Antalya.
- Diker Coşkun, Y. (2013). Türkçe ders kitaplarının PISA sınavı okuma ölçütleri açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(26), 22-43. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19399/206149>
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin güncellenmiş Bloom taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Forehand, M. (2010). Bloom's Taxonomy. *Emerging perspectives on learning, Teaching, and Technology*, 41(4), 47-56.
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programının uluslararası öğrenci değerlendirme programı'nda (PISA) yoklanan "okuma becerileri" açısından analizi (Zonguldak örneği)*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418. doi: 10.17860/mersinefd.537194
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri kavramlar, ilkeler, teknikler* (34. baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayınları.
- Kaya, G. (2005). *2003-2004 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 7. sınıflarda okutulacak Türkçe ders kitaplarındaki hazırlık çalışmaları ve metni anlama sorularının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Kurnaz, H. (2013). *Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Mayer, R. E. (2014). Bilişsel süreç boyutu. L. W. Anderson & D. R. Krathwohl (Eds.), *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama içinde* (ss. 81-122) (D. A. Özçelik, çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. New York: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2000). *Measuring Student Knowledge and Skills, The PISA 2000 Assessment of Reading, Mathematical and Scientific Literacy*. OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264181564-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2019). *PISA 2018 Assessment and analytical framework*. OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/b25efab8-en>
- Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, çev. ed.). Ankara: PegemA.
- Riazi, A. M., & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of learning objectives in Iranian high- school and preuniversity English textbooks using Bloom's Taxonomy. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13(4), 1-16.
- Savaş, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki dinleme etkinliklerinin güncellenmiş Bloom Sınıflaması'na göre üst düzey bilişsel beceriler açısından değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018: Insights and interpretations*. Paris: OECD Publishing.
- Sezer, A. (2018). *Fen bilimleri dersi sınav soruları ve merkezî sınav sorularının yenilenmiş Bloom Taksonomisi, TIMSS ve PISA açısından analizi (Kırıkkale İli Örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.

- Thomson, S., Hillman, K., & Bortoli, L. D. (2013). *A teacher's guide to PISA reading literacy*. Australia: Acer Press.
- Tuzlukaya, S. (2019). 8. sınıf Türkçe dersi merkezî sınav sorularının PISA okuma becerileri yeterlilikleri açısından incelenmesi. *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 5(1), 92-100. doi: 10.34137/jilses.505073
- Tüm, G. (2016). 5. ve 6. sınıf ilköğretim Türkçe ders kitaplarında yer alan metin önu ve sonu sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 731-748. doi: 10.7827/TurkishStudies.9792
- Verhelst, N. D. (2012). Profile analysis: A closer look at the PISA 2000 reading data. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(3), 315-332. doi: 10.1080/00313831.2011.583937
- Wineburg, S. & Schneider, J. (2013). Was Bloom's Taxonomy pointed in the wrong direction? *Turkish History Education Journal*, 2(2), 228-239.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, D. (2015). Türkiye, Kore, Finlandiya ana dili dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 89-110. doi: 10.15390/EB.2015.4166
- Yıldız, D. (2017). *Türk öğrencilerin PISA sınavlarındaki okuma becerileri*. Sözel Bildiri, Uluslararası Türk Dünyası Sempozyumu, İsveç.
- Yıldız, D. (2021). Türkçe ve Türk dili-edebiyatı öğretmenlerinin gözünden PISA'daki okuma becerisi ve Türkiye'nin performansı: Bir odak grup görüşmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 27, 208-231. doi: 10.14689/enad.27.10
- Zareian, G., Davoudi, M., Heshmatifar, Z., & Rahimi, J. (2015). An evaluation of questions in two ESP coursebooks based on Bloom's new taxonomy of cognitive learning domain. *International Journal of Education and Research*, 3(8), 313-326. Retrieved from <https://www.ijern.com/journal/2015/August-2015/26.pdf>
- Zhang, L., Khan, G., & Tahirsylaj, A. (2015). Student performance, school differentiation, and world cultures: Evidence from PISA 2009. *International Journal of Educational Development*, 42, 43-53. doi: 10.1016/j.ijedudev.2015.02.013

Ek A
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları Formu

Bilişsel Süreç Boyutu	Ölçütler	Tema: X									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hatırlama	Uzun süreli bellekteki bilgiye ulaşma.										
	Bilgiyi tanıma.										
	Bilgiyi hatırlama. (USB'den geri getirme.)										
Anlama	Konuyu açıklama, yeniden ifade etme.										
	Sayı ile belirtilen bilgiyi sözel olarak ifade etme.										
	Bir konuşmayı ya da belgeleri farklı bir şekilde sunma.										
	Kavram veya ilkeye örnek göstermek somutlamak.										
	Bir şeyin belli bir gruba dahil olup olmadığını belirlemek.										
	Bir kavramı, betimlemeyi gruplara ayırmak.										
	Genel temayı, önemli noktaları toparlamak (kısaca ifade etmek, genellemek, özet çıkarmak).										
	Verilenlerden hareketle bir genellemeye ulaşmak.										
	İki durum arasındaki benzerlik ya da farklılıkları bulmak (karşılaştırma, eşleme).										
	Bir yapıdaki sebep sonuç ilişkilerini bir model ile açıklama.										
Uygulama	İşlemi, bilinen bir göreve uygulayabilmek, icra etmek.										
	Yeni bir durumda işlemi kullanma.										
Çözümleme	Materyalin ilgili, ilgisiz veya önemli, önemsiz bölümlerini ayırma, seçme.										
	Ögelerin uygunluk ve işlevselliklerini belirleme, bütünlüğü görme, örgütleme.										
	Materyalin bakış açısını yanlışlıklarını, amacını belirleme, irdeleme, atfetme anlam yükleme										
Değerlendirme	Bir ürün veya ürünlerdeki tutarsızlıkları belirleme, denetleme.										
	Bir ürün veya ürünlerdeki iç tutarlılığı ortaya çıkarma.										
	Ürünün dışı ölçütlerle uyumsuzluğu ve uygunluğunu ortaya çıkarma (yargılama, eleştirme).										
Yaratma	Kriterleri göz önünde bulundurarak hipotezler oluşturma.										
	Verilen işleri gerçekleştirilmede kullanılacak işlem oluşturma, planlama.										
	Ürünler oluşturma, üretme, yapma.										

Ek B

PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ve Ölçütleri			TEMA: X									
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Temel Düzey	1c Düzeyi	Kısa ve açık cümlelerin anlamını kavrayabilme.										
		Belirli bir zaman içinde açık ve temel amaçlar için okuma yapabilme.										
	1b Düzeyi	Basit cümlelerin ve metnin gerçek anlamını değerlendirebilme.										
		Net olarak belirtilen bir veya daha fazla bilgiyi metinde bulabilme.										
	1a Düzeyi	Bildiği bir konu ile ilgili bir yazının ana fikrini bulma.										
		Yazarın aracını anlama.										
		Metindeki bilgiyle günlük bilgiyi ilişkilendirme.										
		Bilgilerin açık ifade edildiği soru türleri.										
	2. Düzey	Metindeki ana düşüncüyü belirleme ve ilişkileri anlama.										
		Fazla çıkarımda bulunulmayı gerektirmeyen durumlarda metnin belirli bir bölümünden mana çıkarma (çıkarımda bulunma).										
Metindeki benzerlik veya farklılıkları bulma.												
Kendi deneyimlerini kullanarak metin dışı bilgilerle metindeki bilgileri karşılaştırma ve bunlar arasında ilişki kurma.												
Orta Düzey	3. Düzey	Farklı durumlar oluşturabilecek bilgilerin arasındaki ilişkiyi tespit etme, ilişki kurma ve bu ilişkiyi tanımlama.										
		Kelimelerin veya deyimlerin anlamlarını değerlendirmede metindeki bilgileri bütünleştirme.										
		Metindeki açıkça ifade edilmemiş bilgileri fark etme.										
		Açıklama yaparak metni irdeleme.										
		Metnin özelliklerini yorumlama.										
	4. Düzey	Metni genel hatlarıyla anlama.										
		Metindeki bilgileri belirleme ve metni düzenleme.										
		Metnin üst dilini ya da bilinen bağlamları dışındaki söylemlerini anlama.										
		Kişisel deneyimlerini kullanarak hipotez kurma veya bir metni eleştirel biçimde değerlendirme.										
Üst Düzey	5. Düzey	Aşına olunmayan bağlamları ayrıntılarıyla anlama.										
		Bir yapıdaki elemanların ne derece işlevsel olduklarını belirleme, örgütleme.										
		Bilgileri göz önüne alarak eleştirel değerlendirme yapma ve hipotez kurma.										
		Metnin içindeki bilgileri belirleme ve gerekli bilgileri ayırt ederek düzenleme.										
		Beklentilere uymayan kavramların üstesinden gelme.										
	6. Düzey	Ayrıntılı bir biçimde benzerlikleri ve farklılıkları bulma ve çıkarımlarda bulunma.										
		Soyut kavramları yorumlama.										
		Farklı metinlerden elde ettiği bilgileri bir araya getirebilir.										
		Farklı ölçütler ve düşünceleri dikkate alarak ve metnin dışına çıkarak farklı metinler üzerinde eleştirel değerlendirme yapabilir veya hipotezler ortaya atabilir.										
		Önemli bilgiler içeren bir metinde net biçimde ifade edilmeyen kavramlarla başa çıkma.										

Duygusal Yemeyi Yordayıcıları Olarak Üstbiliş, Duygu Düzenleme Zorlukları ve Öz Şefkat*

Özlem Çamkerten**¹ ve Berna Güloğlu²

Öz

Bu araştırmanın amacı yetişkin bireylerin duygusal yeme davranışının yordayıcısı olarak çeşitli sosyo-demografik değişkenler ile üstbiliş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkati incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın örneklemini 18 yaş üstünde, Türkiye’de yaşayan ve herhangi bir yeme bozukluğu tanısı almamış 434 (319 kadın 115 erkek) kişi oluşturmuştur. Ölçekler katılımcılara çevrimiçi şekilde ulaştırılmıştır. Bu ölçekler; araştırmacılar tarafından hazırlanan demografik bilgi formu, Üç Faktörlü Yeme Ölçeği, Üstbiliş Ölçeği-30, Duygu Düzenlemede Zorluklar Ölçeği ve Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formudur. Bulgulara göre cinsiyet, yaş, çalışma durumu, romantik ilişki durumu, kilo, kişisel kilo algısı, üstbiliş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkat duygusal yemeye ilişkili bulunmuştur. Duygusal yemeye ilişkili olduğu tespit edilen değişkenlerle hiyerarşik regresyon analizi yapılmış ve bulgulara göre cinsiyet, yaş, çalışma durumu, kilo, bilişsel güven, kontrol edilemezlik ve tehlike, açlık, farkındalık ve öz şefkatin duygusal yemeyi anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre duygusal yemeyi önleme ve tedavi etme konusunda öz şefkat, duygu düzenleme zorlukları ve üstbilişsel inançların önemli bir rolü olabileceği görülmüş; uygulayıcıların ve gelecekteki araştırmacıların duygusal yemeyi ele alırken bu faktörlere dikkat etmesi gerektiği düşünülmüştür.

Anahtar Sözcükler

Yeme bozukluğu
Bilişsel farkındalık
Duygu farkındalığı
Kendine nezaket

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
03 Ağustos 2022
Kabul Tarihi
15 Şubat 2023
Makale Türü
Araştırma Makalesi

Metacognition, Emotion Regulation Difficulties and Self-Compassion As Predictors of Emotional Eating*

Abstract

The aim of this study was to examine socio-demographic variables, metacognition, emotion regulation difficulties and self-compassion as predictors of emotional eating behavior of adults. The sample of the study consisted of 434 individuals (319 female, 115 male) over the age of 18, living in Turkey and not diagnosed with any eating disorder. The data were collected online. The scales delivered to the participants were demographic information form, Three-Factor Eating Scale, Metacognition Questionnaire-30, Difficulties in Emotion Regulation Scale, and Self-Compassion Scale Short Form. According to the findings; gender, age, employment status, romantic relationship status, weight, personal weight perception, metacognition, emotion regulation difficulties and self-compassion were associated with emotional eating. A hierarchical regression analysis was performed with the variables found to be associated with emotional eating, and the results indicated that gender, age, employment status, weight, cognitive confidence, uncontrollability, and danger, openness, awareness and self-compassion significantly predicted emotional eating. According to the results of the research, it was seen that self-compassion, emotion regulation difficulties and metacognitive beliefs may have an important role in preventing and treating emotional eating. It was thought that practitioners and future researchers should pay attention to these factors when addressing emotional eating.

Keywords

Eating disorder
Cognitive awareness
Emotion awareness
Self-kindness


Article Info


Received
August 03, 2022
Accepted
February 15, 2023
Article Type
Research Paper

Atf: Çamkerten, Ö. ve Güloğlu, B. (2023). Duygusal yemeyi yordayıcıları olarak üstbiliş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkat *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 107-125. <https://doi.org/10.12984/egcedf.1152254>

* Bu çalışma, ilk yazarın “Duygusal Yemeyi Yordayıcıları Olarak Üstbiliş, Duygu Düzenleme Zorlukları ve Öz Şefkat” isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir. [This study was produced from the first author’s master’s thesis entitled “Metacognition, Emotion Regulation Difficulties and Self-Compassion As Predictors of Emotional Eating”.]

** Sorumlu Yazar / Corresponding Author

¹  Adalet Bakanlığı İstanbul Anadolu Adliyesi, Türkiye, ozlem.yamaner@outlook.com

²  Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Türkiye, berna.guloglu@es.bau.edu.tr



Extended Abstract

Introduction

Eating is often to satisfy physical hunger. However, the individual sometimes provides relief by eating excessively with the desire to get away from his negative emotions (Canetti, Bachar, & Berry, 2002). It is stated that predominantly negative emotions such as stress and anxiety lead to emotional eating; however, positive emotions such as happiness may also be associated with overeating (Bongers & Jansen, 2016; Evers, Dingemans, Junghans, & Boevé, 2018). The individual who cannot cope with these feelings tries to comfort herself/himself with food (Van Strien & Ouwens, 2007).

Although having emotional eating behavior provides instant benefits to the individual, in the long run, this way of eating is threatening to the physical health of the person, especially opening the door to obesity and diabetes (Konttinen, Haukkala, Sarlio-Lähteenkorva, Silventoinen, & Jousilahti, 2009; Tsenkova, Boylan, & Ryff, 2013). Emotional eating negatively affects an individual's psychological health as well as physical health. Research has shown that emotional eating causes depression (Van Strien, Konttinen, Homberg, Engels, & Winkens, 2016), stress (Michels et al., 2012), anxiety (Bongers & Jansen, 2016), and post-traumatic stress disorder (Talbot, Maguen, Epel, Metzler, & Neylan, 2013).

Metacognition is defined as the individual's reflection on her/his own thinking. Metacognitive beliefs become dysfunctional and affect the individual negatively. Also metacognitive beliefs have a role in the formation of eating disorders and emotional eating (Olstad, Solem, Hjemdal, & Hagen, 2015). Emotion regulation is a concept used to describe the processes of regulating the emotions experienced by the individual (Gross, 2002). On the other hand, self-compassion is the individual's seeing all the experiences in her/his life as a part of being human. In addition, self-compassion is by avoiding judgments without criticizing herself/himself against the negativities and failures in her/his life, by approaching her/his own feelings and pain with compassion (Neff, 2003a). Within the scope of all these, the aim of this study was to examine socio-demographic characteristics, metacognition, emotion regulation difficulties, and self-compassion as predictors of emotional eating.

Method

In this study, correlational research method was used. The correlational method defines the relationships between one or more variables (Karasar, 2011). The sample of the study consisted of 434 individual (319 Female, 115 Male) over the age of 18 living in Turkey, who were not diagnosed with any eating disorder. Within the scope of the research, Demographic Information Form, emotional eating sub-dimension of Three-Factor Eating Questionnaire (TFEQ), Metacognition Questionnaire-30(MCQ-30), Difficulty in Emotion Regulation Scale (DERS) and Self-Compassion Scale Short Form (SCS-SF) were used. Hierarchical regression analysis were used to analyze the data. The data were analyzed with the SPSS 25.0 program.

Findings

According to the findings of the correlation analysis, gender, age ($r = -.13$), employment status, romantic relationship status, weight ($r = .16$) and personal weight perception were found to be significantly associated with emotional eating. In addition, there was a significant positive correlation between emotional eating and MCQ-30 ($r = .25$; $p < .01$) and DERS total scores ($r = .36$; $p < .01$); On the other hand, a significant negative correlation was found between emotional eating and SCS-SF total scores ($r = -.37$; $p < .01$). It was found that there is a positive and significant relationship between emotional eating and scores from MCQ-30 sub-dimensions; cognitive confidence ($r = .25$; $p < .01$), uncontrollability and danger ($r = .25$; $p < .01$) and the need to control thoughts ($r = .13$; $p < .01$). Goals ($r = .25$; $p < .01$), clarity ($r = .34$; $p < .01$), awareness ($r = .23$; $p < .01$), impulse ($r = .29$; $p < .01$) not-acceptance ($r = .29$; $p < .01$) and strategies ($r = .23$; $p < .01$) scores from DERS sub-dimensions were found to have a positive and significant relationship with emotional eating. A hierarchical regression analysis was performed with the variables found to be associated with emotional eating. The results revealed that gender, age, employment status, weight, cognitive confidence, uncontrollability and danger, clarity, awareness and self-compassion significantly predicted emotional eating.

Discussion and Conclusion

Findings of the research indicated that gender, age, employment status, romantic relationship status, and weight significantly predict emotional eating. Women use emotional eating more to cope with their emotions (Spoor, 2007). In this case, it can be understood that women who are exposed to more stress in their daily lives (Cohen & Janicki-Deverts, 2012) and who experience depressive feelings (Nolen-Hoeksema, 2001; Tan & Chow, 2014) have higher emotional eating scores than men. As the age of the individuals increases, their emotional eating decreases. As an individual gets older, paying more attention to her/his health and diet due to various diseases may lead to a decrease in emotional eating in later ages (Imoscopi, Inelmen, Sergi, Miotto, & Manzato, 2012). In addition, it is known that emotional eating is associated with stress (Michels et al., 2012), and the stress level of

young individuals may be higher than those of older age (Nguyen-Rodriguez, Chou, Unger, & SpruijtMetz, 2008). It was found that working at a job predicted emotional eating and emotional eating scores were higher in those who did not work. In a study with similar findings, it was yielded that working satisfies the individual emotionally, and therefore; emotional eating is less in employees (Michopoulos et al., 2015). It was found that emotional eating scores were higher in those who did not have a romantic relationship, but romantic relationship status was not a predictor of emotional eating. However, unlike the research findings, there are studies showing that single people have more emotional eating than married people (Çobanoğlu, 2020; Gür, 2020; Toparlak Kasar, 2019). There is also research showing that whether an individual has a romantic relationship or not is not related to emotional eating (Bilici Ayhan, Karabudak, & Köksal, 2020). It was found that weight predicted emotional eating positively and significantly. Contrary to expectations, personal weight perception does not predict emotional eating. Individuals who are overweight according to their body mass index tend to eat more emotionally, especially in negative emotional states (Geliebter & Aversa, 2003). Perception of one's own weight is important in terms of body image, and body image is associated with depression, anxiety and emotional eating (Geller et al., 2019).

In addition to socio-demographic variables, when personal characteristics such as metacognition, emotion regulation difficulties and self-compassion are examined, cognitive confidence and uncontrollability and danger, which are sub-scales of MCQ-30, positively and significantly predict emotional eating. In a study, it was stated that cognitive confidence scores were higher in people with eating disorders and that their self-confidence was firm (Turner & Cooper, 2002). In another study, it was found that people with anorexia and eating disorder have high levels of metacognitive beliefs of uncontrollability and danger (Cooper, Grocutt, Deepak, & Bailey, 2007). Findings indicated that openness and awareness, which are the sub-scales of DERS, significantly predicted emotional eating in a positive way. Similarly, Çelik (2021) found that there was a positive and significant relationship between the sub-scales of DERS openness, rejection strategies, impulses and goals, and emotional eating. Results revealed that self-compassion predicted emotional eating negatively. Since self-compassion helps the individual to look at herself/himself without judgment (Neff, 2003a), a self-compassionate individual does not act judgmentally on her/his body (Kelly & Stephen, 2016). To conclude, it is thought that it is important for mental health professionals working with eating disorders to develop and implement preventive and therapeutic programs on emotion regulation, metacognition and self-compassion.

As in any scientific research, there are limitations in this research. The high number of questions in the questionnaires used and the prolonged response time may have reduced the willingness and motivation of the participants to answer the questionnaires (Walston, Lissitz, & Rudner, 2006). As a matter of fact, some of the participants gave feedback on the number of survey questions and the long time to fill in. Moreover, when the sample characteristics of this research were examined, it was seen that the participants were mostly women (73.5%), and they were at university and graduate level (78.6%) in terms of education level. This makes it difficult to generalize the research results. Another limitation of the study is the collection of research data online. The people participating in the research were limited to people with internet usage knowledge.

Giriş

Yemek yemek fiziksel açlığı doyurmak içindir. Ancak birey bazen duygularına kapılarak aşırı şekilde yiyerek rahatlama sağlamaktadır (Canetti, Bachar ve Berry, 2002). Diğer bir deyişle, aşırı yemenin nedeni her zaman fiziksel açlık olmayabilir, bazen yemenin altında yatan esas neden duygulardır (Meyer, Leung, Barry ve DeFeo, 2009). Ağırıklı olarak stres ve kaygı gibi olumsuz duyguların duygusal yemeye yol açtığı belirtilir; ancak mutluluk gibi olumlu duygular da aşırı yemeye ilişkili olabilmektedir (Bongers ve Jansen, 2016; Evers, Dingemans, Junghans ve Boevé, 2018). Duygularıyla başa çıkamayan kişi kendisini yiyeceklerle rahatlatmaya çalışır (Van Strien ve Ouwens, 2007). Kendisini duygusal kaçış için yiyeceklerle rahatlatmaya alışan bireyde ise bu durum bir alışkanlık kazanabilir ve bireye kısa vadede kazanç sağlayabilir.

Duygusal yemeye sahip olmak bireye anlık faydalar sağlasa da sürekli böyle beslenmek kişinin fiziksel sağlığı için tehdit edici olmakta, özellikle de obezite ve şeker hastalığına kapı açmaktadır (Konttinen, Haukkala, Sarlio-Lähteenkorva, Silventoinen ve Jousilahti, 2009; Tsenkova, Boylan ve Ryff, 2013). Bireyi fiziksel sağlığını bozarak yaşam kalitesine etki edebilecek olan duygusal yemenin oluşmasında cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni durum, algılanan ekonomik durum, çalışma durumu, kilo gibi sosyo-demografik faktörler duygusal yeme için koruyucu veya risk faktörü olarak işlev görmektedir.

Sosyo demografik özellikler açısından bakıldığında kadınların duygusal yemelerinin daha fazla olduğunu gösteren araştırmalar olduğu gibi (Meule, Allison ve Platte 2014; Sanlı, 2019), erkeklerin olumsuz koşullarda daha çok yediğini belirten araştırma bulgusu da (Bilici Ayhan, Karabudak ve Köksal, 2020) mevcuttur. Bireyin yaşının artması sağlığına daha fazla dikkat etmeye bu nedenle de bireyi iyi beslenmeye teşvik etmektedir (Imoscopi, Inelmen, Sergi, Miotto ve Manzato, 2012). Bazı çalışmalarda duygusal yemenin yaşla ters orantılı olduğu vurgulanmıştır (Aydemir, 2021; Gür, 2020; Samuel ve Cohen, 2018). Bunlardan farklı olarak, Zysberg ve Rubanov (2010) yaş ve cinsiyetin duygusal yemeye bir ilişkisinin olmadığını tespit etmiştir. Eğitim seviyesinin artmasının duygusal yemeyi azalttığı saptanmıştır (Zysberg ve Rubanov, 2010). Başka bir çalışma ise eğitim seviyesinin duygusal yemeye ilişkili olmadığına işaret etmektedir (Zhang ve diğ., 2020). Yaşın ve eğitim seviyesinin artması bireylerin beslenme konusunda daha bilinçli olmasına katkı sağlayarak duygusal yemenin azalmasında rol sahibi olabilir ancak bir yandan da bunlardan bağımsız olarak da birey duygusal yeme davranışına sahip olabilir.

Bir başka sosyo demografik değişken olarak elen alınan gelir düzeyi düşük olan bireyin sağlıklı beslenmeye erişimi kısıtlı olduğundan duygusal yemesi daha fazla olabilmektedir (Wolongevicz ve diğ., 2010). Tüm bunlarla bağlantılı olarak çalışmayan kişilerin duygusal yemesi çalışanlara oranla daha fazla olmaktadır çünkü çalışmak bireyleri duygusal yönden tatmin etmektedir (Michopoulos ve diğ., 2015). Bireyin bir romantik ilişkisinin olması veya medeni durumu da bireyin duygusal yemesi konusunda bir etkiye sahiptir (Wedin ve diğ., 2014); ancak bir çalışmada medeni durumun duygusal yemede bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur (Bilici ve diğ., 2020). Kilonun beden kitle indeksine göre normal sınırların üzerinde olan bireyler olumsuz duygularda daha fazla yemek yeme eğilimindedir (Geliebter ve Aversa, 2003). Duygusal yeme aynı zamanda kilonun artışına neden olabilir çünkü birey çoğunlukla yağ ve şeker içeriği yüksek olan gıdalara yönelmektedir (Camilleri ve diğ., 2014; Koenders ve Van Strien, 2011). Bu açıdan bakıldığında duygusal yeme sosyo-demografik özelliklerin de etkisiyle sadece bireyin fiziksel sağlığını etkilemekle kalmamaktadır.

Duygusal yeme fiziksel sağlık kadar psikolojik sağlığı da kötü etkilemektedir. Araştırmalar duygusal yemenin depresyon (Van Strien, Konttinen, Homberg, Engels ve Winkens, 2016), stres (Michels ve diğ., 2012), anksiyete (Bongers ve Jansen, 2016) gibi psikolojik rahatsızlıklarla ilişkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca duygu düzenleme zorlukları (Crockett, Myhre ve Rokke, 2015), öz şefkat eksikliği (Gür, 2020) ve işlevsiz üstbilişsel inançlar (Limbers, Greenwood, Shea ve Fergus, 2021) gibi sorunlar da duygusal yeme açısından risk faktörü olabilmektedir. Henüz ayrı bir yeme bozukluğu olarak ele alınmayan duygusal yemeyi daha iyi anlama açısından bu faktörlerin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmada bireyin fiziksel ve psikolojik sağlığını etkileyebilen duygusal yeme davranışında koruyucu faktörleri ve risk faktörlerini belirlemek amacıyla sosyo-demografik faktörlerin yanı sıra kişisel faktörler olarak üstbiliş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkat ele alınmıştır. Bunlardan ilki olan üstbiliş; bireyin düşünceleri üzerine düşünmesi ve bunlar hakkındaki bilgisi ile düşüncelerini yorumlaması ve yeniden yapılandırması konusunda aktif rol alan bilişsel süreçleri ifade eden bir kavramdır (Dimaggio, Nicolò, Brüno ve Lysaker, 2011). Üstbiliş konusundaki ilk araştırmaları yapan Flavell (1979), üstbilişin üç bileşeni olduğunu belirtmiştir. Bunlardan ilki olan üstbilişsel bilgi bireyin bilişlerinin ve bilişsel süreçlerinin bilgisidir; diğeri bireyin biliş ve bilişsel süreçleri konusundaki deneyimi ve bu deneyimlerini yorumlamasıdır. Sonuncusu ise stratejilerdir ve birey bunları bilişsel etkinliklerini kontrol edebilmek için kullanır (Flavell, 1979). İlk tanımlamaları yapan ve üstbilişin temel çerçevesini belirleyen Flavell'dan (1979) sonra onu çeşitli araştırmacılar izlemiş ve üstbiliş konusundaki çerçeveyi genişletmişlerdir.

Bireyin kendi bilişsel süreçlerine dair inançları olarak tanımlanan üstbilişsel inançlar (Wells, 2000), olumlu ve olumsuz olmak üzere ikiye ayrılır (Wells, 2013). Olumlu inançlar kişinin tehlike olarak algıladığı durumları izlemesine ve endişenin işe yarar olduğuna dayalıyken, olumsuz inançlar bilişlerin veya duyguların kontrolden çıkacağına dayalıdır (Wells ve Matthews, 1994). Wells ve Cartwright-Hatton (2004), olumlu ve olumsuz inançları birbiriyle bağlantılı beş kategoriye ayırmıştır. Bunlar endişenin olumlu olduğuna ilişkin inançlar, endişenin olumsuz olduğuna ilişkin inançlar, bilişsel süreçlere güven, düşünceleri kontrol ihtiyacı ve bilişsel farkındalıktır. Bu inançlar birbirinden farklı içeriklere sahip olsalar da aslında bağlantılı görünmektedir ve bireyin düşüncelerinin içeriğini olumsuz yönde etkileyebilme özelliğine sahip olabilir.

Üstbilişsel inançların bireyi olumsuz etkileyecek bir hale gelmesi, yeme bozukluklarının ve duygusal yemenin oluşmasında rol sahibidir (Olstad, Solem, Hjemdal ve Hagen, 2015; Safdari, Khoramdel ve Kamranian, 2013). Yeme bozukluğuna sahip bireyler bilişlerinin doğruluğu konusunda daha tutucu ve sabit inançlara sahiptirler (Turner ve Cooper, 2002). Bu bireyler düşüncelerini kontrol etmesi gerektiği ya da düşüncelerinin kötü olduğuna inanmaktadır (Quattropiani ve diğ., 2016). İşlevsiz üstbilişsel inançlarla birey uyumsuz davranışlar ve savunma yöntemleri gösterir (Wells ve Carter, 2001). Üstbilişsel inançların bu hale gelmesi daha bireyde yeme bozukluğunun oluşmasına neden olabilmektedir (Safdari ve diğ., 2013). Bireyin düşünceleri konusundaki inançları ve bu inançların değişiminin zorluğu onun temelde psikoloji sağlığını olumsuz etkileyebilir. Özellikle bedeni konusundaki üstbilişsel inançlarını değiştiremeyen birey duygusal yeme davranışına sahip olabilir.

İşlevsiz üstbilişlerin yanı sıra duygusal yeme çoğunlukla işlevsel duygu düzenleme becerilerine sahip olmamanın bu nedenle de duygu düzenleme zorlukları yaşamının bir sonucudur (Gianini, White ve Masheb, 2013). Duygular bireyin haz almasına katkı sağlayan ve çevreyle etkileşim sonucunda oluşan olgulardır (Denollet, Nyklicek ve Vingerhoets, 2008). Duygu düzenleme ise bireyin duygularını işlevselliğini bozmayacak bir biçimde düzenleyebilmesidir (Gross, 2014). Duygu düzenleme kavramı genel olarak duyguları düzenlemeyle ilgili süreçleri ifade etmek için kullanılan bir kavramdır (Gross, 2002). Bu düzenleme bireyin duygularını ifade etme ya da tepkilerini düzenlemek için kullanılan stratejileri ifade etmektedir (Gross, Richards ve John, 2006). Bireyin duygularını düzenlemeye ihtiyaç duymasının en önemli nedeni aslında duygu düzenlemenin bireyin hayatına pozitif katkılar sunmasıdır (Gross, 2014). Bu katkının yalnız olumsuz duyguları düzenlemeyle gerçekleşmediği, bireyin olumlu duygularını da düzenlemesinin yararlı olduğuna vurgu yapılmıştır. Birey günlük hayatındaki işlevselliğini korumak için duygularını düzenleyebilmelidir (Gross, 2014; Gross ve diğ., 2006). Duygu düzenleme psikolojik sağlık için oldukça önemli görünmektedir ve bireyi birçok psikolojik sorundan koruyabilir.

Duygu düzenleme konusundaki zorluklar genel olarak; duygular konusunda yeterli farkındalığa sahip olmamaktan, duyguların belirli bir tutumla kabul edilmemesinden, özellikle olumsuz duygu durumlarında dürtüsel davranışlarda bulunmaktan veya olumlu sonuçlar doğuran duygu düzenleme stratejilerini kullanmamaktan kaynaklanır (Gratz ve Roemer, 2004). Duygu düzenleme zorlukları yaşayan birey özellikle olumsuz duygu durumlarında işlevsiz duygu düzenleme stratejilerine yönelir ve bunun sonucunda duygusal yemeye yönelebilmektedir (Juarascio ve diğ., 2020). Bu kişilerde yemek yeme hissedilen duygudan kısa süreli de olsa kurtulmanın yolu olarak görülmektedir (Tice ve Bratslavsky, 2000). Ayrıca bu kişiler için duygusal yeme pozitif duygu düzenlemeden bir uzaklaşma olarak da görünmektedir ve duygu düzenlemenin etkili şekilde yapılamaması duygusal yemenin de süreklilik kazanmasına neden olabilir.

Üstbiliş ve duygu düzenleme zorluklarının yanı sıra duygusal yeme için koruyucu bir faktör olan öz şefkat; bireyin yaşamındaki olumsuzluklara ve başarısızlıklara karşı kendisini eleştirmeden yargılardan arınarak bakması olarak tanımlanır. Ayrıca öz şefkatin tanımı bireyin kendi duygusuna ve acısına şefkatle yaklaşarak, hayatında yaşadığı tüm deneyimleri insan olmanın bir parçası olarak görmesini de içerir (Neff, 2003a). Bir insan acı yaşadığında ona mücadele etme gücü veren şeylerden birisi öz şefkattir (Neff ve Dahm, 2015). Bir diğer kişinin acı yaşaması durumunda ortaya çıkan şefkat duygusu bireyin kendi acılarına karşı da ortaya çıkarsa bu şefkat öz şefkat ismini alabilir.

Özellikle olumsuz duygular yaşandığında kişi öz şefkati kullanarak duygusal yemesini azaltabilir (Breines, Toole, Tu ve Chen, 2014; Fekete, Herndier ve Sander, 2021). Diğer yandan eğer bireyde öz şefkat konusunda eksiklik varsa yeme bozukluğu ya da duygusal yeme ortaya çıkabilmektedir (Fresnics, Wang ve Borders, 2019). Ayrıca, kendine şefkat gösteren birey kendi bedeni konusunda yargılardan uzak kalmayı başarabilir; böylece bireyin yeme davranışları olumlu yönde etkilenir (Rahimi-Ardabili, Reynolds, Vartanian, McLeod ve Zwar, 2018). Kelly ve Stephen (2016) yetişkin kadınlarla yaptıkları çalışmada öz şefkatin bireyin beden algısı konusunda zorunlu bir değişim içerisine girmesine engel olduğunu, bireyin yemek yeme konusunda duygularının ya da dış uyaranların değil, fiziksel uyaranların yönlendirmesi doğrultusunda harekete geçtiğini saptamıştır. Öyle ki öz şefkat kişinin duygusal farkındalığı artırarak ve beden konusundaki acımasızlığı azaltarak bireyin duygusal yemesini azaltabilir görünmektedir.

Duygusal yemeye kişisel faktörler olarak değerlendirilen üstbilgi, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkatın bir aradaki ilişkisine dair araştırmaya alanyazında rastlanmasa da ayrı şekilde bunların ele alındığı çalışmaların varlığı görülmektedir. Örneğin Limbers ve diğerleri (2021) ortaokul öğrencileri ile yaptıkları araştırmada olumsuz üstbilgişsel inançlara sahip olan kişilerin daha yüksek duygusal yemeye sahip olduğunu tespit etmiştir. Duygusal yemenin duygu düzenleme zorluklarıyla ilişkisinin araştırıldığı ve yetişkinlerle yürütülen birkaç çalışmada ise duygu düzenleme zorluğu yaşamının duygusal yemenin artışıyla ilişkili olduğu saptanmıştır (Barnhart, Braden ve Price, 2020; Sanlı, 2019; Toparlak Kasar, 2019). Duygusal yemenin öz şefkatle ilişkisinin araştırıldığı araştırmalarda ise yetişkin bireylerde öz şefkat eksikliğinin duygusal yemenin artışıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Fekete ve diğ., 2021; Gür, 2020). Araştırmaların sonuçlarından da yola çıkılarak öz şefkatın bireyin yeme davranışları üzerindeki etkisi oldukça önemli görülmektedir.

Sonuç olarak bireylerin hem fiziksel hem de psikolojik sağlığını etkileyen bir yeme davranışı olan duygusal yeme üstbilgiş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkatle ilişkili olabilir. Alanyazın incelendiğinde araştırmaların ağırlıklı olarak yeme bozukluğu tanısı almış bireylerle gerçekleştirilmiş olduğu görülmüştür. Yeme bozukluğu tanısı almamış kişilerle yapılan çalışmalar oldukça sınırlı olduğu için duygusal yemeye daha iyi anlamaya yardımcı olacak şekilde yeme bozukluğu tanısı almayan kişilerle de çalışma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Fekete ve diğ., 2021; Gür, 2020). Bu araştırmanın herhangi bir yeme bozukluğu tanısı almamış bireylerle gerçekleştirilmiş olmasının alanyazındaki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Ayrıca duygusal yemenin üstbilgişle ilişkisinin incelendiği ulusal alanyazında bir çalışmaya rastlanılmamış; duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkatle ilişkisinin incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmuştur. Araştırmanın alanyazındaki duygusal yemeye ilgili çalışmalara katkı sunacağına inanılmaktadır. Ayrıca araştırmanın alanda çalışan uygulayıcıların duygusal yemenin risk ve koruyucu faktörlerini anlamalarına, yeme bozukluğuyla çalışan uzmanların ise öz şefkat eksikliği, duygu düzenleme zorluğu ve üstbilgişsel inançlar konusuna dikkat etmesine ve bunlara yönelik bireysel ya da grup çalışması yapmalarına katkı sunacağı düşünülmüştür. Bu doğrultuda, bu araştırmanın amacı bireylerin duygusal yeme davranışlarının yordayıcısı olarak sosyo-demografik özellikler ile üstbilgiş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkat rolünü incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Yetişkin bireylerde duygusal yeme davranışıyla sosyo-demografik özellikler arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Yetişkin bireylerde duygusal yeme davranışıyla üstbilgiş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkat arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Yetişkin bireylerin sosyo-demografik özellikleri duygusal yeme davranışını yordamakta mıdır?
4. Yetişkin bireylerde üstbilgiş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkat duygusal yeme davranışını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada bilimsel araştırma yöntemlerinden olan ve birden fazla değişken arasında ilişki ve bu ilişkinin oluşumu ve değişimini açıklamaya çalışan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır (Karasar, 2011). Araştırmanın bağımlı değişkeni duygusal yemeyken, bağımsız değişkenler sosyo-demografik özellikler ile üstbilgiş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkattir.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Türkiye’de yaşayan ve 18 yaş üstündeki bireyler oluşturmaktadır. Bu özellikler dışında kalan ve herhangi bir yeme bozukluğuyla ilgili tanı almış olan kişiler araştırmaya dahil edilmemiştir. Nitekim veri toplama sürecinde kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak 487 katılımcıya ulaşılmıştır. Ancak bunlardan yeme bozukluğuyla ilgili tanı almış olan 51 kişi araştırma dışında bırakılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına Whatsapp ve Instagram sosyal medya hesapları aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmaya 319’u kadın (%73.50), 115’i (%26.50) ise erkek olmak üzere 434 kişi katılmıştır. Katılımcıların yaş aralığı 18-65 olup yaş ortalaması ise 31.7’dir. Çalışmaya katılan bireylerin çoğunluğu (%52.80) üniversite mezunudur ve katılımcıların çoğu ekonomik durumunu orta seviye (%74.20) olarak tanımlamıştır. Katılımcıların çoğunluğu çalışmakta olup (%61.10), çoğunun (%62.20) romantik ilişkisi vardır. Çalışmaya katılanların kiloları ise 44 ile 110 arasında değişmekte olup kilo ortalaması 67.60’tır. Katılımcıların çoğunluğu ise kendisini normal (%49.10) veya biraz kilolu (%30.90) olarak tanımlamıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında Demografik Bilgi Formu, Üç Faktörlü Yeme Ölçeği’nin (ÜFYÖ) duygusal yeme alt boyutu, Üstbilgiş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30), Duygu Düzenlemede Zorluklar Ölçeği (DDZÖ) ve Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarında ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Demografik Bilgi Formu. Çalışmaya katılan bireylerin sosyo-demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan formda yaş, cinsiyet, eğitim durumu, çalışma durumu, ekonomik durum, romantik ilişki durumu, boy ve kilo, kilo algısı ve daha önce yeme davranışı sebebiyle psikolojik destek alma durumu, aldışya aldığı tanısı konusunda bilgi alınmıştır.

Üç Faktörlü Yeme Ölçeği (ÜFYÖ). ÜFYÖ Stunkard ve Messick (1985) tarafından geliştirilmiş, ardından Cappelleri ve diğerleri (2009) tarafından yenilenmiş ve madde sayısı 21'e indirilmiştir. Ölçek 4'lü likert olarak derecelendirilmektedir. Ölçeğin üç alt boyutu vardır. Bunlar; kontrolsüz yeme, bilişsel kısıtlama ve duygusal yemendir. Ölçeğin alt boyutlarından alınacak yüksek puan o boyutla ilgili yeme davranışının bireyde etkili olduğuna işaret etmektedir. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Karakuş, Yıldırım ve Büyüköztürk (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlamasında toplam güvenilirliğin .70 olduğu bulunmuş, ölçeğin faktör yapısını belirlemek için ise doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır ($\chi^2 = 393.68$; $p < .00$). Bunun sonucunda ise 20.madde ölçekten çıkarılmış ve yeni bir madde eklenerek tekrar yapılan analizlerde 3 faktörlü yapısı korunmuştur. Ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirtilmiştir. Ölçeğin duygusal yeme alt boyutunun bu çalışmadaki iç tutarlık katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır.

Üstbiliş Ölçeği-30 (ÜBÖ-30). Ölçek Cartwright-Hatton ve Wells (1997) tarafından bireylerin üstbilişsel inançlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir, ardından yazarlar tarafından yenilenerek 30 maddelik kısa formu hazırlanmıştır (Wells ve Cartwright-Hatton, 2004). Ölçek 4'lü likert derecelendirmeye sahiptir. Ölçekten alınan puanın artması bireyin patolojik olarak üstbilişsel faaliyetlerinin arttığı anlamını taşımaktadır. Ölçeğin orijinal formunda 5 alt boyuta ayrıldığı belirtilmiştir. Bunlar; olumlu inançlar, bilişsel güven, kontrol edilemezlik ve tehlike, bilişsel farkındalık, düşünceleri kontrol ihtiyacıdır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması Tosun ve Irak (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışmasında iç tutarlık katsayısı .86 olarak bulunmuştur. Ayrıca temel bileşenler analizi yapılmış ve ölçeğin orijinal formundaki gibi 5 alt faktöre ayrıldığı saptanmıştır. Bu bulguyu desteklemek için doğrulayıcı faktör analizi de yapılmış ($\chi^2 = 1282.9$; $p < .00$) ve analiz faktör yapısı geçerliğini desteklemiştir. Bu çalışmada ölçeğin genelini iç tutarlık katsayısı .84 olarak tespit edilmiştir.

Duygu Düzenlemede Zorluklar Ölçeği (DDZÖ). Ölçek bireylerin duygu düzenleme konusunda yaşadığı zorlukların derecesini belirlemek amacıyla Gratz ve Roemer (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 36 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçekten alınan puanın artması bireyin duygu düzenleme konusunda daha fazla zorluk yaşadığına işaret etmektedir. Ölçek 6 alt boyuta sahiptir. Bunlar; farkındalık, açıklık, kabul etmeme, stratejiler, dürtü, amaçlardır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması ilk kez Rugancı (2008) tarafından yapılmış; ardından Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından son halini almıştır. Ölçeğin Rugancı ve Gençöz (2010) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi geçerlik analizlerinde ise ölçeğin Türkçe çevirisinde de 6 faktörlü alt yapısının korunduğu saptanmıştır ($\chi^2 = 129.48$; $p < .00$). Bu çalışmada ölçeğin genelinde iç tutarlık katsayısı .91 olarak saptanmıştır.

Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu (ÖŞÖ-KF). Öz şefkat ölçeği Neff (2003b) tarafından geliştirilmiş ardından Raes, Pommier, Neff ve Van Gucht (2011) tarafından kısa forma dönüştürülmüştür. Bireylerin öz şefkat düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek 12 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutları; kendine karşı nezaket, kendini yargılama, ortak insanlık, sosyal izolasyon, bilinçli farkındalık ve aşırı özdeşlemedir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları ilk kez Akın, Akın ve Abacı (2007), ardından Deniz, Kesici ve Sümer (2008) tarafından gerçekleştirilse de bu çalışmaların sonucunda çeviride ve alt boyutların yapısında uyumsuzluk yaşanması nedeniyle ölçeğin Türkiye örnekleminde tekrardan sınanması gerektiği belirtilmiştir. Daha sonra Kantaş (2013) yeni bir çeviri yaparak ölçeğin tek faktörlü yapısının desteklendiğini ve iç tutarlık katsayısının .94 olduğunu belirtmiştir. Aynı çeviri Solmazer (2018) tarafından tez çalışmasında ölçeğin kısa formu şeklinde kullanılmış ve bu çalışmada tek faktörlü yapı korunmuş, ölçeğin iç tutarlık katsayısı .92 olarak saptanmıştır (Solmazer, 2018). Bu çalışmada Kantaş'ın (2013) çevirisi kullanılmış ve Solmazer'in (2018) kullandığı ölçeğin kısa formu kullanılmış, iç tutarlık katsayısı ise bu çalışmada .79 olarak saptanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Bilgilendirilmiş onam ve ölçme araçlarının olduğu araştırma linki öncelikle araştırmacının kendi Instagram sosyal medya hesabı ve Whatsapp gruplarında paylaşılmıştır. Araştırmacı takipçilerinden hem araştırmaya katılmalarını hem de linki kendi sosyal medya hesapları ve Whatsapp gruplarında paylaşmaları konusunda desteklerini rica etmiştir. Araştırma sorularını cevaplamak ortalama 20 dakika sürmüştür ve veriler Aralık 2021-Şubat 2022 tarihleri arasında toplanmıştır.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25.0 programı kullanılmıştır. Verilerin normallik analizinde Çarpıklık (Skewness) ve Basıklık (Kurtosis) değerleri kullanılmıştır. Bu değerlerin -1.5 ile +1.5 arasında bulunması normalliğin

sağlandığının göstergesidir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Yapılan analizlerde puanların normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Verilerin analizinde sosyo-demografik değişkenlerin ve üstbiliş, duygu düzenleme zorluğu ve öz şefkatın duygusal yemeyi yordayıp yordamadığı hiyerarşik regresyon analiziyle gerçekleştirilmiştir. Regresyon analizine geçilmeden önce bazı varsayımlar test edilmiştir. İlk olarak, araştırmanın katılımcı sayısının regresyon analizi için yeterli olup olmadığına bakılmıştır. Regresyon analizini yapabilmek için her değişken için 10-15 aralığında veri sayısının olması gerekmektedir (Kline, 2011). Araştırmada 18 değişken bulunmaktadır. Bu durumda $18 \times 15 = 270$ katılımcı yeterli olacaktır. Araştırmanın veri seti 434 katılımcıdan oluşmaktadır. Ardından değişkenlerde herhangi bir uç değer olup olmadığı Cook ve Mahalanobis uzaklığı yöntemiyle sınıanmıştır. Cook uzaklığı yönteminde değerler 1'den büyük olarak bulunmadığı için uç değer saptanmamıştır (Cook ve Weisberg, 1982). Ancak Mahalanobis yöntemine göre χ^2 tablosuna göre serbestlik derecesine göre karşılaştırma yapıldığında $\alpha = .001$ değerinin üzerinde kalan (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2022) iki katılımcının verisi araştırmaya dahil edilmemiş ve toplamda 434 kişilik veri analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin yapılabilmesi için gereken bir diğer varsayım ise çoklu doğrusallık sorununun olmamasıdır. Çoklu doğrusallık varsayımı VIF değerleriyle kontrol edilmiş ve VIF değerlerinin 5'ten küçük olması gerektiği belirtilmiştir (Craney ve Surler, 2002). Bu araştırmada VIF değerleri 5'ten küçüktür. Ayrıca bir diğer çoklu doğrusallık varsayımı testi olarak bağımsız değişkenler arasındaki ilişki Pearson Korelasyon Momentler Çarpımı yöntemiyle incelenmiş ve değişkenler arasında çoklu doğrusallık sorununun bulunmadığı saptanmıştır ($r < .85$) (Kline, 2011).

Etik Konular

Araştırmanın verileri toplanmadan önce Bahçeşehir Üniversitesi Etik Kurulu'nun onayı alınmıştır. Araştırma linkinde ölçme araçlarından önce Bilgilendirilmiş Onam Formu yer almıştır. Bilgilendirilmiş Onam Formu'nda katılımcılara bu araştırmaya katılmanın gönüllülük esaslı olduğu ve isterlerse araştırmaya katılmama veya geri çekilme haklarının bulunduğu, verilerin araştırma süreci ve sonunda gizli tutulacağı, başka kişilerle paylaşılmayacağı belirtilmiştir. Katılımcılar Bilgilendirilmiş Onam Formu'nda yer alan bilgileri okuduktan sonra "Araştırmaya katılmayı kabul ediyorum." butonuna bastığı taktirde anket sorularına erişebilmiştir.

Bulgular

Hiyerarşik regresyon analizine geçilmeden önce katılımcılara ait çeşitli sosyo-demografik değişkenler ile üstbiliş, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkat puanlarının duygusal yeme puanlarıyla ilişkisini belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizi anlamlı ilişkiye sahip olduğu belirlenen değişkenlerle gerçekleştirilmiştir. Bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 1

Katılımcıların Duygusal Yeme Puanları ile Demografik Değişkenlerin Korelasyon Analizi Bulguları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Duygusal Yeme	1.00									
2. Cinsiyet	.12*	1.00								
3. Yaş	-.13**	.01	1.00							
4. Eğitim durumu	-.02	.07	-.41*	1.00						
5. Algılanan ekonomik durum	-.01	.09*	.15*	.14*	1.00					
6. Çalışma durumu	.11*	-.07	.27*	-.31*	-.02	1.00				
7. Romantik ilişki	.10*	-.05	-.16*	.11*	-.08	.11*	1.00			
8. Boy	-.03	.65*	-.07	.10	.08	-.12	-.07	1.00		
9. Kilo	.16**	.59*	.23**	-.09	.11*	.09*	-.07	.58**	1.00	
10. Kişisel kilo algısı	.33*	.11**	.10*	.00	.01	.09*	.01	.04	.63**	1.00

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tablo 1'de görüldüğü gibi cinsiyet, yaş, çalışma durumu, romantik ilişki durumu, kilo ve kişisel kilo algısının duygusal yeme ile anlamlı bir biçimde ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet ile algılanan ekonomik durum, boy, kilo ve kişisel kilo algısının anlamlı ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Yaşın ise ayrıca eğitim durumu, algılanan ekonomik durum, çalışma durumu, romantik ilişki, kilo ve kişisel kilo algısıyla anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. Eğitim durumunun ise algılanan ekonomik durum, çalışma durumu ve romantik ilişki durumu ile anlamlı şekilde ilişkili olduğu bulunmuştur. Ayrıca algılanan ekonomik durumla kilonun anlamlı ilişkili olduğu; çalışma durumunun ise romantik ilişki durumu, kilo ve kişisel kilo algısıyla anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra boy ve kilonun anlamlı ilişkili olduğu, kilonun ise kişisel kilo algısıyla anlamlı ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2

Duygusal Yeme, Üstbiliş, Duygu Düzenleme Zorlukları ve Öz Şefkatın Pearson Korelasyon Analizi Bulguları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Duygusal Yeme	1.00														
2. ÜBÖ-30	.25**	1.00													
3. Olumlu inançlar	.08	.52**	1.00												
4. Bilişsel güven	.25**	.53**	.05	1.00											
5. Kontrol edilemezlik ve tehlike	.25**	.76**	.17**	.23**	1.00										
6. Bilişsel farkındalık	-.04	.44**	.20**	-.10*	.29**	1.00									
7. Düşünceleri kontrol iht.	.13**	.72**	.21**	.25**	.49**	.22**	1.00								
8. DDZÖ	.36**	.62**	.17**	.37**	.67**	-.02	.52**	1.00							
9. Amaçlar	.25**	.42**	.06	.27**	.53**	.00	.27**	.68**	1.00						
10. Açıklık	.34**	.29**	.04	.18**	.38**	-.12*	.27**	.58**	.31**	1.00					
11. Farkındalık	.23**	.06	.02	.20**	.01	-.34**	.16**	.38**	.05	.34**	1.00				
12. Dürtü	.29**	.59**	.17**	.35**	.60**	.07	.48**	.84**	.51**	.39**	.17**	1.00			
13. Kabul etmeme	.29**	.56**	.19**	.32**	.55**	.03	.48**	.83**	.45**	.38**	.23**	.64**	1.00		
14. Stratejiler	.23**	.61**	.18**	.28**	.69**	.08	.49**	.90**	.57**	.44**	.16**	.77**	.72**	1.00	
15. ÖŞÖ-KF	-.37**	-.55**	-.13**	-.27**	-.67**	-.00	-.47**	-.77**	-.53**	-.49*	-.32*	-.65*	-.59*	-.71*	1.00

* $p < .05$; $p < .01$; ÜBÖ-30: Üstbiliş Ölçeği-30; DDZÖ: Duygu Düzenlemede Zorluklar Ölçeği; ÖŞÖ-KF: Öz Şefkat Ölçeği Kısa Formu

Tablo 2’de görüldüğü gibi duygusal yeme ile ÜBÖ-30 ve DDZÖ toplam puanları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki; duygusal yeme ile ÖŞÖ-KF toplam puanları arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. ÜBÖ-30 alt boyutlarından bilişsel güven, kontrol edilemezlik ve tehlike ve düşünceleri kontrol ihtiyacı puanlarının duygusal yeme ile pozitif yönlü anlamlı ilişkili olduğu saptanmıştır. DDZÖ alt boyutlarından amaçlar, açıklık, farkındalık, dürtü, kabul etmeme ve stratejiler puanlarının duygusal yeme ile pozitif yönlü anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Yapılan korelasyon analizlerine göre cinsiyet, yaş, çalışma durumu, romantik ilişki durumu, kilo ve kişisel kilo algısı ile ölçek puanlarının duygusal yemeyi yordama durumuna ilişkin yapılan hiyerarşik regresyon analizi bulguları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Demografik Değişkenlerin ve Ölçek Puanlarının Duygusal Yeme Puanlarına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Bulguları

Model	β	p	t	R	R^2	ΔR^2	F	p
Model 1				.23	.05	.04	5.20	.00*
Cinsiyet								
Kadın	.11	.01*	2.41					
Yaş	-.16	.00*	-3.15					
Çalışma d.								
Çalışıyor	-.30	.02*	-2.20					
Çalışmıyor	-.19	.16	-1.39					
Romantik ilişki								
Yok	.05	.25	1.15					
Model 2				.44	.20	.18	10.68	.00*
Kilo	.20	.01*	2.52					
Kişisel kilo algısı								
Zayıf	.02	.84	.19					
Normal	.12	.58	.54					
Biraz kilolu	.28	.19	1.29					
Çok kilolu	.26	.06	1.90					
Model 3				.51	.26	.24	10.23	.00*
Olumlu inançlar	.08	.06	1.92					
Bilişsel güven	.17	.00*	3.78					
Kontrol edilemezlik ve tehlike	.13	.01*	2.56					
Bilişsel farkındalık	-.06	.15	-1.42					
Düşünceleri kontrol iht.	-.00	.96	-.04					
Model 4				.57	.32	.29	9.63	.00*
Amaçlar	.05	.27	1.09					
Açıklık	.16	.00*	3.30					
Farkındalık	.13	.00*	2.78					
Dürtü	.08	.25	1.14					
Kabul etmeme	-.00	.90	-.12					
Stratejiler	.05	.51	.65					
Model 5				.58	.34	.30	9.63	.00*
Öz şefkat	-.18	.00*	-2.61					

* $p < .05$

Hiyerarşik regresyon analizi bulguları, ilk modelde dahil edilen cinsiyetin, yaşın ve çalışma durumuna göre çalışıyor olmanın duygusal yemeyi anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. İlk modeldeki demografik değişkenler duygusal yeme puanlarındaki varyansın %5’ini anlamlı biçimde açıklamaktadır.

Analize ikinci modelde dahil edilen demografik değişkenlerden kilonun duygusal yemeyi anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. İkinci modelde eklenen değişkenler duygusal yeme puanlarındaki varyansın %20’sini anlamlı biçimde açıklamaktadır. İkinci modelde eklenen demografik değişkenlerin katkısının %15 olduğu saptanmıştır.

Analize üçüncü modelde eklenen ÜBÖ-30 alt boyutlarından olan bilişsel güven ve kontrol edilemezlik ve tehlikenin duygusal yemeyi anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır. Olumlu inançlar, bilişsel farkındalık ve düşünceleri kontrol ihtiyacı alt boyutları anlamlı yordayıcı olarak tespit edilememiştir. ÜBÖ-30 alt boyutlarının duygusal yeme puanlarındaki varyansın %26’sını anlamlı biçimde açıkladığı tespit edilmiştir. Üçüncü modelde eklenen değişkenlerin katkısının %6 olduğu saptanmıştır.

Dördüncü modelde analize eklenen DDZÖ alt boyutlarından açıklık ve farkındalığın duygusal yemeyi anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır. Amaçlar dürtü, kabul etmeme ve stratejiler alt boyutları anlamlı yordayıcı olarak

tespit edilememiştir. DDZÖ alt boyutlarının duygusal yeme puanlarındaki varyansın %32'sini anlamlı biçimde açıkladığı tespit edilmiştir. Dördüncü modele eklenen değişkenlerin katkısının %6 olduğu saptanmıştır. Üçüncü modelde anlamlı olarak bulunan kontrol edilemezlik ve tehlike bu adımda anlamını kaybetmiştir.

Son modelde analize eklenen ÖŞÖ-KF öz şefkat toplam puanının duygusal yemeyi anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır. Öz şefkatin duygusal yeme puanlarındaki varyansın %34'ünü anlamlı biçimde açıkladığı tespit edilmiştir. Son modelde eklenen değişkenlerin katkısının %2 olduğu saptanmıştır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma bulguları; cinsiyetin, yaşın, çalışıyor olmanın, romantik ilişki durumunun ve kilonun duygusal yemeyi anlamlı biçimde yordadığına işaret etmektedir. Araştırma bulgusuyla tutarlı olarak kadınların erkeklere oranlara daha fazla duygusal yediklerini gösteren araştırmalara rastlanmaktadır (Arslantaş, Dereboy, İnalkaç ve Yüksel, 2021; Aydemir, 2021). Ancak yapılan bazı araştırmalarda cinsiyet farklılığının duygusal yeme ile ilişkisi tespit edilememiştir (Zeybek, 2019; Zysberg ve Rubanov, 2010). Yapılan bir çalışmada erkeklerin olumsuz durumlarda yemeye daha fazla yöneldiği bulunmuştur (Bilici ve diğ., 2020). Erkeklere göre duygularını daha fazla dışa vurmaya ihtiyaç duyan kadınlarda yemek yeme duygularını yansıtanın bir yolu olabilir (Brebner, 2003; Larsen, Van Strien, Eisinga ve Engels, 2006). Diğer bir deyişle, kadınlar duygusal yemeyi duygularıyla baş etmek için daha fazla kullanmaktadır (Spoon, 2007). Bu durumda, erkeklere göre günlük yaşamlarında daha fazla strese maruz kalan (Cohen ve Janicki-Deverts, 2012) ve depresif duygular yaşayan kadınların (Nolen-Hoeksema, 2001; Tan ve Chow, 2014) duygusal yeme puanlarının yüksek olması anlaşılabilir. Ayrıca, içinde bulunulan toplum tarafından güzellik ve beden algısı konusunda daha fazla baskıya maruz kalan kadınlar bu durum sonucunda duygusal yemeye yönelebilir (Cacioppo ve diğ., 2008; Stice, 2002). Kadınların çalışan, eş, anne vb gibi farklı rollere sahip olması ve toplum tarafından bu rollerin her birine özen göstermesi konusundaki beklenti onların kaygıyı daha fazla hissetmesiyle sonuçlanabilir ve durum da kadınları daha fazla duygusal yemeye itebilir.

Bireylerin yaşları arttıkça duygusal yemeleri azalmaktadır. Alanyazında benzer bulgulara ulaşmış çalışmalar mevcuttur (Aydemir, 2021; Özdemir, 2011). Diğer yandan duygusal yemenin yaşla ilişkili olmadığına işaret eden bir çalışma bulunmuştur (Adriaanse, Ridder ve Evers, 2011). Bireyin yaşlandıkça çeşitli hastalıkları sebebiyle sağlığına ve beslenme düzenine daha fazla özen göstermesi ileri yaşlarda duygusal yemenin azalmasına yol açabilir (Imoscopi ve diğ., 2012). Bu açıdan değerlendirildiğinde genç bireyler, ileri yaşta kalere oranla daha fazla hazır gıda, şeker ve yağ tüketebilir. Macht ve Simons'un (2011) modeline göre ise ilk zamanlarda tüketilen şeker ve yağ içerikli gıdalar giderek duygusal yeme davranışının oluşmasına katkı sağlamaktadır. Bu da duygusal yemenin genç yaşlarda daha fazla görülmesini açıklayabilir. Bunun yanı sıra duygusal yemenin stresle ilişkili olduğu bilinmektedir (Michels ve diğ., 2012) ve genç bireylerin stres düzeyi ileri yaşta kalere oranla daha fazla olabilmektedir (Nguyen-Rodriguez, Chou, Unger ve SpruijtMetz, 2008). Bu durum duygusal yemenin yaşla azalmasını açıklayacak diğer bir unsur olabilir. Ayrıca bireyin yaşının artmasıyla birlikte duygu düzenleme becerileri gelişmektedir (Carstensen, Fung ve Charles, 2003; Urry ve Gross, 2010) ve duygu düzenleme becerilerini etkin kullanmak duygu düzenleme zorluklarını azaltarak duygusal yemenin de azalmasına katkı sağlamaktadır (Barnhart ve diğ., 2020). Birey yaş kazandıkça pek çok açıdan olgunluk kazanabilir ve bunun sonucunda yediklerini ve öğünlerini düzenleme konusunda daha hassas davranabilir. Ayrıca yaşı ilerleyen bireyin çeşitli kronik rahatsızlıklara da sahip olma olasılığı arttığı için yeme davranışlarına daha çok dikkat ederek duygusal yemeden uzak durabilir.

Bir işte çalışma durumunun duygusal yemeyi yordadığı ve çalışmayanların duygusal yeme puanlarının daha fazla olduğu saptanmıştır. Benzer bulgu belirten bir çalışmada bireyin çalışıyor olmasının onu duygusal açıdan tatmin ettiği bu nedenle duygusal yemenin çalışanlarda daha az olduğu saptanmıştır (Michopoulos ve diğ., 2015). Ayrıca bireyin çalışmaması ekonomik olarak daha alt seviyede olmasına neden olduğu için yeme bozukluğu gelişmesine neden olabilmektedir (Samnaliev, Noh, Sonnevile ve Austin, 2014). Ancak çalışan bireyler çalışmayanlara oranla daha fazla iş stresine maruz kalmaktadır (Er, Ersöz Kaya ve Temiz, 2018); bu nedenle daha önce duygusal yemeyle ilişkili olduğu saptanan stres çalışan bireylerde duygusal yemenin artmasına da neden olabilir. Çalışmak ve bunun sonucunda belli bir sosyal çevreye sahip olmak bireyin yeme davranışlarına dikkat etmesini sağlayarak duygusal yemenin azalmasında rol sahibi olabilir. Ayrıca çalışan bireylerin kaliteli içeriği olan yiyeceklere erişim imkanının fazla olması, duygusal yemenin içeriğini oluşturduğu belirtilen şeker ve yağ içerikli gıdalardan uzak kalmasını sağlayabilir.

Romantik ilişkisi olmayanların duygusal yeme puanlarının daha fazla olduğu ancak romantik ilişki durumunun duygusal yemenin yordayıcısı olmadığı saptanmıştır. Bireyin bir romantik ilişki içerisinde olması duygusal yemeye karşı ona koruyabilir (Arcelus, Yates ve Whiteley, 2012). Ancak araştırma bulgusundan farklı olarak bekarların duygusal yemesinin evlilere göre fazla olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Çobanoğlu, 2020; Gür, 2020; Toparlık Kasar, 2019). Ayrıca bireyin bir romantik ilişkisinin olup olmasının duygusal yemeyle ilişkili olmadığını gösteren araştırma da mevcuttur (Bilici ve diğ., 2020). Romantik ilişki içerisinde partnerler birbirinin yeme davranışlarını kontrol etme imkanına sahiptir (Markey, Gomel ve Markey, 2008) ve bu durum da

duygusal yemenin azalmasıyla ilişkili olabilir. Duygusal yeme ve romantik ilişki durumunun daha fazla incelenmesine ihtiyaç duyulmaktadır. Yine de bireyin günlük yaşamına mutluluk kaynağı olabilecek romantik ilişkinin duygusal yemeyi azaltabileceği öngörülse de mutsuz bir romantik ilişki de bireyi duygusal yemeye itebilir.

Kilonun duygusal yemeyi pozitif ve anlamlı biçimde yordadığı saptanmıştır. Bireyin duygusal yemesi arttıkça kilosu da artmaktadır. Kilonun duygusal yemeyle ilişkili olduğu alanyazındaki çalışmalarda belirtilmiştir (Aydemir, 2021; Koyuncu, 2018). Benzer şekilde bir çalışmada kilonun duygusal yemeyi pozitif yönlü bir biçimde yordadığı saptanmıştır (Frayn ve Knauper, 2017). Başka bir çalışmada ise duygusal yemenin kilo gruplarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Sanlı, 2019). Beden kitle indeksine göre kilosu yüksek olan bireyler özellikle olumsuz duygu durumlarında duygusal yemeye daha fazla yönelmektedir (Geliebter ve Aversa, 2003). Bireyin sağlığını tehdit edici bir özellik olabilen fazla kilonun kontrol alınması konusunda duygusal yeme bir risk faktörü olarak işlev görebilir.

Kilo duygusal yemeyi yordamasına rağmen, beklenilen aksine, kişisel kilo algısı duygusal yemeyi yordamamaktadır. Bu araştırmanın bulgularından farklı olarak, Gür (2020) kendisini zayıf olarak tanımlayan kadınların duygusal yemesinin daha az olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca şişman olarak tanımlanan bireylerin zayıf kişilere göre stresli koşullar altında daha fazla duygusal yedikleri saptanmıştır (Oliver, Wardle ve Gibson, 2000). Bireyin kendi kilosunu tanımlaması beden algısı açısından önemlidir ve kendisini şişman olarak tanımlayan kişilerin beden algılarının zayıf olarak tanımlayanlara göre daha düşük olduğu bulunmuştur (Geller ve diğ., 2019). Araştırmaya katılan bireylerin %49.10'nun (213) kilosunu normal, %30.90'nın (134) ise biraz kilolu algılamasından dolayı kişisel kilo algısı duygusal yemelerini yordamamış olabilir.

Sosyo-demografik değişkenlerin yanısıra üstbilgi, duygu düzenleme zorlukları ve öz şefkat gibi kişisel özellikler incelendiğinde ÜBÖ-30 alt boyutlarından olan bilişsel güven ve kontrol edilemezlik ve tehlike duygusal yemeyi pozitif yönde ve anlamlı yordamaktadır. Yapılan bir çalışmada yeme bozukluğu olan kişilerde bilişsel güven puanlarının daha yüksek olduğu ve bu kişilerde kendi düşüncelerine güvenin katı olduğu belirtilmiştir (Turner ve Cooper, 2002). Başka bir çalışmada ise anoreksiya yeme bozukluğu olan kişilerin özellikle kontrol edilemezlik ve tehlikeye dair üstbilişsel inançların yoğunlukta olduğu saptanmıştır (Cooper, Grocutt, Deepak ve Bailey, 2007). Benzer olarak üstbilişsel inançlardan kontrol edilemezlik ve tehlike, düşünceleri kontrol ihtiyacı ve bilişsel farkındalığın yeme bozukluğu olan kişilerde daha fazla olduğu görülmüştür (Olstad ve diğ., 2015; Sapuppo, Ruggiero, Caselli ve Sassoroli, 2018). Üstbilginin duygusal yemeyle ilişkisinin alanyazında çok sınırlı sayıda araştırıldığı da göz önünde bulundurulursa daha fazla araştırma yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Bu çalışmada DDZÖ'nin altboyutları olan açıklık ve farkındalığın duygusal yemeyi pozitif yönlü anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Çelik (2021), yetişkin bireylerle yaptığı araştırmasında DDZÖ'nin altboyutları olan açıklık, kabul etmeme stratejileri, dürtü ve amaçlar ile duygusal yeme arasında da pozitif yönlü anlamlı ilişki olduğunu bulmuştur. Crockett ve diğerleri (2015) tarafından yapılan bir başka çalışmada da duygu düzenleme zorluklarının can sıkıntısı esnasında duygusal yemeyle ilişkili olduğu, ayrıca duygu düzenleme zorluklarının duygusal yemeyi yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Duygusal yemenin çoğunlukla duygu düzenleme zorluklarından kaynaklandığı belirtilmektedir (Barnhart ve diğ., 2020; Evers, Marijn Stok ve De Ridder, 2010). Bireyin duygularını tanıması ve onları düzenlemesi konusunda zorluklar duygu düzenleme zorluklarına neden olarak duygusal yemeye zemin hazırlar (Juarascio ve diğ., 2020). Duyguları tanımak ve onları kontrol altında tutmak ya da işlevsel şekilde düzenlemek birey için zor bir hal aldığına duygusal yemenin yanı sıra farklı psikolojik sorunlar da ortaya çıkabilir ve bu durum bireyin bütüncül sağlığını riske atabilir.

Ayrıca bu çalışmada öz şefkatin duygusal yemeyi negatif yönlü yordadığı saptanmıştır. Öz şefkat bireylerin iyi oluşlarına katkı sağlayarak yeme bozukluklarının ortaya çıkması konusunda koruyucu olabilmektedir (Krieger, Altenstein, Baettig, Doerig ve Holtforth, 2013). Bu nedenle öz şefkat arttıkça duygusal yemenin azalması olasıdır. Bu araştırmanın bulgusuyla aynı yöndeki bulgularda da öz şefkatin duygusal yemeyle negatif yönlü ilişkiye sahip olduğu tespit edilmiştir (Gouveia, Canavarro ve Moreira, 2019; Gür, 2020). Bireylerin öz şefkate sahip olmaları beden algılarının iyileşmesiyle ilişkilidir ve beden algısının iyileşmesi de duygusal yemenin azalması ile ilişkili bulunmuştur (Geller ve diğ., 2019; Kelly ve Stephen, 2016). Öz şefkatin özü kabul edilen kendine nezaketle birlikte birey bedeni konusunda da yargılardan arınabilir ve içinde olduğu durumu gerçek bir farkındalıkla kabul ederek yeme davranışlarına dikkat edebilir.

Sonuç olarak cinsiyet, yaş, çalışma durumu, kilo ile üstbilginin alt boyutları olan bilişsel güven, kontrol edilemezlik ve tehlike, duygu düzenleme güçlüklerinin altboyutları olan açıklık ve farkındalık ve öz şefkatin duygusal yemeyi anlamlı şekilde yordadığı saptanmıştır. Bu doğrultuda yeme bozuklukları ile çalışan ruh sağlığı uzmanların duygu düzenleme, üstbilgi ve öz şefkat konusunda önleyici ve tedavi edici programlar geliştirmesinin ve uygulamasının önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı uzmanlar, bireysel görüşmelerinde de bireylerin bu yönlerini güçlendirmeye yönelik çalışmalar yürütebilir. Nitekim, yeme bozukluğu ya da duygusal yeme sorunu olan kişilerde üstbilişsel inançların ele alınması bireylerde yemek yeme, kilo ve bedenle ilgili düşüncelerin

normalleştirilmesine katkı sunarak (Cooper ve diğ., 2007) bu durumun sadece kendisinde yaşanmadığını anlamasına, üstbilişsel inançların incelenmesine ve bu kişilerin tedaviye yanıtına katkı sağlayabilir.

Her bilimsel araştırmada olduğu gibi bu araştırmada da sınırlılıklar mevcuttur. Araştırmaya katılanların anket sorularını o andaki psikolojik durumlarına göre cevaplaması bulguları etkilemiş olabilir (Shulruf, Hattie ve Dixon, 2008). Ayrıca anketlerdeki soru sayısının çok olması ve cevaplamanın uzaması katılımcıların istek ve motivasyonunu düşürmüş olabilir (Walston, Lissitz ve Rudner, 2006). Nitekim bazı katılımcılardan anket sorularının çokluğuna ve zaman almasına ilişkin geri dönüşler gelmiştir. Yapılan araştırmanın örneklem özellikleri incelendiğinde araştırmaya katılan kişilerin çoğunlukla kadın (%73.5) olduğu, eğitim seviyesi açısından üniversite ve lisansüstü seviyede olduğu (%78,6) görülmüştür. Bu durum araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini zorlaştırmaktadır. Araştırmaya yeme bozukluğu tanısı almış kişiler dahil edilmemiştir ve demografik bilgi formuna bu durumla ilgili bir soru eklenmiştir. Ancak araştırmaya katılan bireyler yeme sorunu olsa da herhangi bir tanı almamış olabilir ve bu araştırmaya katılmış olabilir, ya da yeme bozukluğu tanısı aldığı belirtilmemiş olabilir, bu durum araştırmanın başka bir sınırlılığıdır. Araştırmanın diğer sınırlılığı ise araştırma verilerinin çevrimiçi ortamda toplanmasıdır. Araştırmaya katılan kişiler internet kullanım bilgisi olan kişilerle sınırlı kalmıştır.

Öneriler

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda gelecekteki araştırmacılara, uygulayıcılara ve yeme bozukluklarıyla çalışan uzmanlara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Bu araştırmaya katılan örneklem grubunun sosyo-demografik özellikleri homojen bir dağılım göstermemektedir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının genellenebilirliğini artırmak için daha sonraki araştırmalarda araştırmacılar bu duruma dikkat edecek şekilde bir örnekleme çalışabilir.
2. Gelecekteki araştırmacılar duygusal yemenin farklı faktörlerle ilişkisini araştırarak duygusal yemenin daha iyi anlaşılmasına, risk faktörleri ve koruyucu faktörler konusuna katkı sunabilir.
3. Ayrıca araştırmacılar yetişkin bireyler dışında farklı örneklem gruplarıyla da (çalışan anneler, eşcinsel bireyler, yaşlılar vb.) çalışarak duygusal yemeye ilgili alanyazına katkı sağlayabilir.
4. Üstbilişin duygusal yemeye ilişkisinin araştırıldığı ulusal alanyazındaki araştırma sayısının azlığı dikkate alındığında bu konuyla ilgili daha fazla araştırma yapılabilir.
5. Gelecekteki araştırmacılar daha sonraki araştırmalar için Online Seslifoto (OSF) kullanarak nitel bir araştırma yapabilir ve duygusal yeme davranışını daha net bir şekilde ele alabilmek için bireyin kendi açısından değerlendirebilmesine katkı sunan hikâye ve görsellerden yararlanabilir. Bu şekilde OSF bireye kendi deneyimlerini daha iyi şekilde aktarma fırsatı verebilir.
6. Ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar duygusal yeme açısından risk faktörlerine işaret eden bu çalışma doğrultusunda özellikle öz şefkat eksikliği, üstbilişsel inançlar ve duygu düzenleme zorluklarını hedef alan çalışmalar yapabilir.
7. Çeşitli eğitim kademelerinde duygusal yemeye ilgili etkinlikler, bilgilendirici içerikler hazırlanması erken yaşta itibaren farkındalık kazandırılmasına katkı sunabilir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu araştırmanın yazarları olarak araştırmayı etkileyebilecek mali ya da mali olmayan herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Bu araştırmanın yazarları olarak araştırmayla ilgili herhangi kamu, ticari ya da kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma Bahçeşehir Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 02.12.2021 tarihli toplantı E-20021704-604.01.02-22010 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynakça / References

- Adriaanse, M. A., De Ridder, D. T. D., & Evers, C. (2011). Emotional eating: Eating when emotional or emotional about eating? *Psychology and Health, 26*(1), 23-39. doi: 10.1080/08870440903207627
- Akın, Ü., Akın, A. ve Abacı, R. (2007). Öz-duyarlık Ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 1-10.
- Arcelus, J., Yates, A., & Whiteley, R. (2012). Romantic relationships, clinical and sub-clinical eating disorders: a review of the literature. *Sexual and Relationship Therapy, 27*(2), 147-161. doi: 10.1080/14681994.2012.696095
- Arslantaş, H., Dereboy, İ. F., İnalkaç, S. ve Yüksel, R. (2021). Sağlık eğitimi alan üniversite öğrencilerinde duygusal yeme ve etkileyen faktörler. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, 6*(1), 105-111.
- Aydemir, B. (2021). *Bireylerin aleksitimi ile duygusal yeme düzeyleri arasındaki ilişkide öz şefkatin düzenleyici rolü.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Barnhart, W. R., Braden, A. L., & Price, E. (2020). Emotion regulation difficulties interact with negative, not positive, emotional eating to strengthen relationships with disordered eating: An exploratory study. *Appetite, 105038*. doi: 10.1016/j.appet.2020.10503
- Bilici, S., Ayhan, B., Karabudak, E. ve Köksal, E. (2020). Factors affecting emotional eating and eating palatable food in adults. *Nutrition Research and Practice, 14*(1), 70-75. doi: 10.4162/nrp.2020.14.1.70
- Bongers, P., & Jansen, A. (2016). Emotional eating is not what you think it is and emotional eating scales do not measure what you think they measure. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-11. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01932
- Brebner J. (2003). Gender and emotions. *Personality and Individual Differences, 34* (3), 387-94. doi: 10.1016/S0191/8869(02)00059-04
- Breines, J., Toole, A., Tu, C., & Chen, S. (2014). Self-compassion, body image, and self-reported disordered eating. *Self and Identity, 13*(4), 432-448. doi: 10.1080/15298868.2013
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2022). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (32. baskı.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cacioppo, J. T., Hawkley, L. C., Kalil, A., Hughes, M. E., Waite, L., & Thisted, R. A. (2008). Happiness and the invisible threads of social connection: The Chicago health, aging, and social relations study. In M. Eid & R. Larsen (Eds.), *The science of well-being* (pp. 195-219). New York: Guilford.
- Camilleri, G. M., Méjean, C., Kesse-Guyot, E., Andreeva, V. A., Bellisle, F., Hercberg, S., & Péneau, S. (2014). The associations between emotional eating and consumption of energy-dense snack foods are modified by sex and depressive symptomatology. *The Journal of Nutrition, 144*(8), 1264-1273. doi: 10.3945/jn.114
- Canetti, L., Bachar, E., & Berry, E. M. (2002). Food and emotion. *Behavioural Processes, 60*, 157-164. doi: 10.1016/s0376-6357(02)00082-7
- Cappelleri, J. C., Bushmakın, A. G., Gerber, R., Leidy, N. K., Sexton, C., & Karlsson, J. (2009). Evaluating the power of food scale in obese subjects and a general sample of individuals: development and measurement properties. *International Journal of Obesity, 33*(8), 913-922. doi: 10.1038/ijo.2009.107
- Carstensen, L. L., Fung, H. H., & Charles, S. T. (2003). Socioemotional selectivity theory and the regulation of emotion in the second half of life. *Motivation and Emotion, 27*(2), 103-123. doi: 10.1023/a:1024569803230
- Cartwright-Hatton, S., & Wells, A. (1997). Beliefs about worry and intrusions: The metacognitions questionnaire and its correlates. *Journal of Anxiety Disorders, 11*, 279-296. doi: 10.1016/S0887-6185(97)00011-X
- Cohen, S., & Janicki-Deverts, D. (2012). Who's stressed? Distributions of psychological stress in the United States in probability samples from 1983, 2006, and 2009. *Journal of Applied Social Psychology, 42*(6), 1320-1334. doi: 10.1111/j.1559-1816.2012.00900.x
- Cook, R. D., & Weisberg, S. (1982). *Residuals and influence in regression*. New York: Chapman and Hall.
- Cooper, M. J., Grocutt, E., Deepak, K., & Bailey, E. (2007). Metacognition in anorexia nervosa, dieting and non-dieting controls: A preliminary investigation. *British Journal of Clinical Psychology, 46*(1), 113-117. doi: 10.1348/014466506x115245

- Craney, T. A., & Surlles, J. G. (2002). Model-dependent variance inflation factor cutoff values model-dependent variance inflation factor cutoff values. *Quality Engineering*, *14*, 391-403. doi: 10.1081/QEN-120001878
- Crockett, A. C., Myhre, S. K., & Rokke, P. D. (2015). Boredom proneness and emotion regulation predict emotional eating. *Journal of Health Psychology*, *20*(5), 670-680. doi: 10.1177/1359105315573439
- Çelik, E. (2021). *Yetişkin bireylerde erken dönem uyumsuz şemalar ve duygu düzenleme güçlüğü ile duygusal yeme ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Çobanoğlu, B. (2020). *Çocukluk çağında travmaya uğramış bireylerin beliren yetişkinlik döneminde duygusal yeme davranışı ve benlik saygısı oluşumu arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi, İstanbul.
- Deniz, M., Kesici, Ş. ve Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability of the Turkish version of the Self-Compassion Scale. *Social Behaviour and Personality: An International Journal*, *36*(9), 1151-1160.
- Denollet, J., Nyckliceck, I., & Vingerhoets, A. J. J. M. (2008). Introduction: Emotions, emotion regulation, and health. In A. J. J. M. Vingerhoets, I. Nyckliceck, & J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation: Conceptual and clinical issues* (pp. 3-11). New York: Springer Science+Business Media.
- Dimaggio, G., Nicolò, G., Brüne, M., & Lysaker, P. H. (2011). Mental state understanding in adult psychiatric disorders: Impact on symptoms, social functioning and treatment. *Psychiatry Research*, *190*, 1-2. doi: 10.1016/j.psychres.2011.02.005
- Er, S., Ersöz Kaya, İ. ve Temiz, N. (2018). İş hayatındaki stresin çalışanların özel hayatına etkisi. *Dünya İnsan Bilimleri Dergisi*, *1*, 7-20.
- Evers, C., Marijn Stok, F. M., & De Ridder, D. T. D. (2010). Feeding your feelings: Emotion regulation strategies and emotional eating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *36*(6), 792-804. doi: 10.1177/0146167210371383
- Evers, C., Dingemans, A., Junghans, A. F., & Boevé, A. (2018). Feeling bad or feeling good, does emotion affect your consumption of food? A meta-analysis of the experimental evidence. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *92*, 195-208. doi: 10.1016/j.neubiorev.2018.05.028
- Fekete, E. M., Herndier, R. E., & Sander, A. C. (2021). Self-compassion, internalized weight stigma, psychological well-being, and eating behaviours in women. *Mindfulness*, *12*(10), 1262-1271. doi: 10.1007/s12671-021
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911. doi: 10.1037/0003-066X.34.10.90601597-6
- Frayn, M., & Knauper, B. (2017). Emotional eating and weight in adults: A review. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, *37*(4), 924-933. doi: 10.1007/s12144-017-9577-9
- Fresnics, A. A., Wang, S. B., & Borders, A. (2019). The unique associations between self-compassion and eating disorder psychopathology and the mediating role of rumination. *Psychiatry Research*, *274*, 91-97. doi: 10.1016/j.psychres.2019.02.019
- Geliebter, A., & Aversa, A. (2003). Emotional eating in overweight, normal weight, and underweight individuals. *Eating Behaviours*, *3*, 341-347. doi: 10.1016/s1471-0153(02)00100-9
- Geller, S., Levy, S., Goldzweig, G., Hamdan, S., Manor, A., Dahan, S., ... Abu-Abeid, S. (2019). Psychological distress among bariatric surgery candidates: The roles of body image and emotional eating. *Clinical Obesity*, *9*(2), 1-6. doi: 10.1111/cob.12298
- Gianini, L. M., White, M. A., & Masheb, R. M. (2013). Eating pathology, emotion regulation, and emotional overeating in obese adults with binge eating disorder. *Eating Behaviour*, *14*(3), 309-313. doi: 10.1016/j.eatbeh.2013.05.008
- Gouveia, M. J., Canavarro, M. C., & Moreira, H. (2019). Associations between mindfulness, self-compassion, difficulties in emotion regulation, and emotional eating among adolescents with overweight/obesity. *Journal of Child and Family Studies*, *28*, 273-285. doi: 10.1007/s10826-018-1239-5
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *30*(4), 315-315. doi: 10.1007/s10862-008-9102-4

- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. doi: 10.1017/s0048577201393198
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Gross, J. J., Richards, J. M., & John, O. P. (2006). Emotion regulation in everyday life. In D. K. Snyder, J. Simpson, & J. N. Hughes (Eds.), *Emotion regulation in couples and families: Pathways to dysfunction and health* (pp. 13- 35). Washington DC: American Psychological Association.
- Gür, T. (2020). *Yetişkin kadınlarda öz duyarlılık ile beden algısının duygusal yeme ile arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Imoscopi, A., Inelmen, E. M., Sergi, G., Miotto, F., & Manzato, E. (2012). Taste lost in elderly: Epidemiology causes and consequences. *Aging Clinical and Experimental Research*, 24(6), 570-579. doi: 10.3275/8520
- Juarascio, A. S., Parker, M. N., Manasse, S. M., Barney, J. L., Wyckoff, E. P., & Dochat, C. (2020). An exploratory component analysis of emotion regulation strategies for improving emotion regulation and emotional eating. *Appetite*, 104634. doi: 10.1016/j.appet.2020.10463
- Kantaş, Ö. (2013). *Impact relational and individuational self-orientations on the well-being of academicians: The roles of ego or eco system motivations, self-transcendence, self compassion and burnout*. (Unpublished dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Karakuş, S., Yıldırım, H. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). Üç Faktörlü Yeme Ölçeğinin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 15(3), 229- 237.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Kelly, A. C., & Stephen, E. (2016). A daily diary study of self-compassion, body image, and eating behavior in female college students. *Body Image*, 17, 152-160. doi: 10.1016/j.bodyim.2016.03.006
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Publications.
- Koenders P. G., & Van Strien, T. (2011). Emotional eating, rather than lifestyle behavior, drives weight gain in a prospective study in 1562 employees. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53(11), 1287-1293. doi: 10.1097/JOM.0b013e31823078a2
- Kontinen, H., Haukkala, A., Sarlio-Lähteenkorva, S., Silventoinen, K., & Jousilahti, P. (2009). Eating styles, self-control and obesity indicators. The moderating role of obesity status and dieting history on restrained eating. *Appetite*, 53, 131-134. doi: 10.1016/j.appet.2009.05.001
- Koyuncu, Z. (2018). *Obez ve fazla kilolu ergenlerde aleksitimi ve duygu tanımanın yeme davranışı ve psikopatoloji ile ilişkisi*. (Tıpta uzmanlık tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Krieger, T., Altenstein, D., Baettig, I., Doerig, N., & Holtforth, M. G. (2013). Self-compassion in depression: associations with depressive symptoms, rumination, and avoidance in depressed outpatients. *Behavior Therapy*, 44(3), 501-513. doi: 10.1016/j.beth.2013.04.004
- Larsen, J. K., Van Strien, T., Eisinga, R., & Engels, R. C. M. E. (2006). Gender differences in the association between alexithymia and emotional eating in obese individuals. *Journal of Psychosomatic Research*, 60, 237-243. doi: 10.1016/j.psychores.2005.07.006
- Limbers, C. A., Greenwood, E., Shea, K., & Fergus, T. A. (2021). Metacognitive beliefs and emotional eating in adolescent. *Eating and Weight Disorders - Studies on Anorexia, Bulimia and Obesity*, 26(7), 2281-2286. doi: 10.1007/s40519-020-01078-0
- Macht, M., & Simons, G. (2011). Emotional Eating. In Nyklicek, I., Vingerhoets, A. & Zeelenberg, M. (Eds.). *Emotion regulation and well-being* (pp. 281-295), New York: Springer Science + Business Media.
- Markey, C. N., Gomel, J. N., & Markey, P. M. (2008). Romantic relationships and eating regulation. *Journal of Health Psychology*, 13(3), 422-432. doi: 10.1177/1359105307088145
- Meule, A., Allison, K. C., & Platte, P. (2014). A German version of the Night Eating Questionnaire (NEQ): Psychometric properties and correlates in a student sample. *Eating Behaviors*, 15(4), 523-527. doi: 10.1016/j.eatbeh.2014.07.002
- Meyer, C., Leung, N., Barry, L., & DeFeo, D. (2009). Emotion and eating pathology: links with attitudes toward emotional expression among young women. *International Journal of Eating Disorders*, 43(2), 187-189. doi: 10.1001/eat.20659

- Michels., N., Sioen., I., Braet., C., Eiben., G., Hebestreit., A., Huybrechts., B., ... Henauw, S.. (2012). Stress, emotional eating behaviour and dietary patterns in children. *Appetite*, 59(3), 762-769. doi: 10.1016/j.appet.2012.08.010
- Michopoulos, V., Powers, A., Moore, C., Villarreal, S., Ressler, K. J., & Bradley, B. (2015). The mediating role of emotion dysregulation and depression on the relationship between childhood trauma exposure and emotional eating. *Appetite*, 91, 129-136. doi: 10.1016/j.appet.2015.03.036
- Neff, K. D. (2003a). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101. doi: 10.1080/15298860390129863
- Neff, K. D. (2003b). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. doi: 10.1080/15298860390209035
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. In B. D. Ostafin, M. D. Robinson, & B. P. Meier, (Eds.), *Handbook of mindfulness and self-regulation* (pp. 121-137). New York: Springer Science + Business Media.
- Nguyen-Rodriguez, S. T., Chou, C., Unger, J. B., & SpruijtMetz, D. (2008). BMI as a moderator of perceived stress and emotional eating in adolescents. *Eating Behaviors*, 9, 238-246. doi: 10.1016/j.eatbeh.2007.09.001
- Nolen-Hoeksema S. (2001). Gender differences in depression. *Current Directions in Psychological Science*, 10(5), 173-176. doi: 10.1111/1467-8721.00142
- Oliver, G., Wardle, J., & Gibson, E. L. (2000). Stress and food choice: A laboratory study. *Psychosomatic Medicine*, 62, 853-865. doi: 10.1097/00006842-200011000-00016
- Olstad, S., Solem, S., Hjemdal, O., & Hagen, R. (2015). Metacognition in eating disorders: Comparison of women with eating disorders, self-reported history of eating disorders or psychiatric problems, and healthy controls. *Eating Behaviors*, 16, 17-22. doi: 10.1016/j.eatbeh.2014.10.019
- Özdemir, G. S. (2011). *Duygusal yemenin depresyon, anksiyete ve stres belirtileri ile olan ilişkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Quattropiani, M. C., Lenzo, V., Faraone, C., Pistorino, G., Di Bella, I., & Mucciardi, M. (2016). The role of metacognition in eating behavior: An exploratory study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 4(3), 1-15. doi: 10.6092/2282-1619
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the Self-Compassion Scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255. doi: 10.1002/cpp.702
- Rahimi-Ardabili, H., Reynolds, R., Vartanian, L. R., McLeod, L. V. D., & Zwar, N. (2018). A systematic review of the efficacy of interventions that aim to increase self-compassion on nutrition habits, eating behaviours, body weight and body image. *Mindfulness*, 9, 388-400. doi: 10.1007/s12671-017-0804-0
- Rugancı, R. N. (2008). *The relationship among attachment style, affect regulation, psychological distress and mental construction of the relational World*. (Unpublished dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Rugancı, R. N., & Gençöz, T. (2010). Psychometric properties of a Turkish version of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 66(4), 442-455.
- Safdari, S., Khorandeh, K., & Kamranian, E. (2013). The role of metacognitive beliefs in eating disorders. *Journal of Social Issues & Humanities*, 1(2), 96-99.
- Samnaliev, M., Noh, H. L., Sonnevile, K. R., & Austin, S. B. (2014). The economic burden of eating disorders and related mental health comorbidities: An exploratory analysis using the U.S. Medical Expenditures Panel Survey. *Preventive medicine reports*, 2, 32-34. doi: 10.1016/j.pmedr.2014.12.002
- Samuel, L., & Cohen, M. (2018). Expressive suppression and emotional eating in older and younger adults: An exploratory study. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 78, 127-131. doi: 10.1016/j.archger.2018.06
- Sanlı, R. G. (2019). *Zayıf, normal ve kilolu bireylerde duygusal yeme davranışı, aleksitimi ve duygu düzenleme güçlüğü arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, İstanbul.

- Sapuppo, W., Ruggiero, G. M., Caselli, G., & Sassaroli, S. (2018). The body of cognitive and metacognitive variables in eating disorders: Need of control, negative beliefs about worry uncontrollability and danger, perfectionism, self-esteem and worry. *Israel Journal of Psychiatry, 55*(1), 55-63.
- Shulruf, B., Hattie, J., & Dixon, R. (2008). Factors affecting responses to Likert type questionnaires: Introduction of the ImpExp, a new comprehensive model. *Social Psychology of Education: An International Journal, 11*(1), 59-78. doi: 10.1007/s11218-007-9035-x
- Solmazer, G. (2018). *Self-compassion and construal level theory: The role of self-compassion in decreasing the effect of social distance*. (Unpublished dissertation). Middle East Technical University, Ankara.
- Spoor, S. T. (2007). New life sciences study results from University of Texas, department of psychology. *Women's Health Weekly, 28*, 149.
- Stice, E. (2002). Risk and maintenance factors for eating pathology: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 128*(5), 825-848. doi: 10.1037/0033-2909.128.5.825
- Stunkard, A. J., & Messick, S. (1985). The three-factor eating questionnaire to measure dietary restraint, disinhibition and hunger. *Journal of Psychosomatic Research, 29*(1), 71-83. doi: 10.1016/0022-3999(85)90010-8
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). Boston: Pearson.
- Talbot, L. S., Maguen, S., Epel, E. S., Metzler, T. J., & Neylan, T. C. (2013). Posttraumatic stress disorder is associated with emotional eating. *Journal of Traumatic Stress, 26*(4), 521-525. doi: 10.1002/jts.21824
- Tan, C. C., & Chow, C. M. (2014). Stress and emotional eating: The mediating role of dysregulation. *Personality and Individual Differences, 66*, 1-4. doi: 10.1016/j.paid.2014.02.033
- Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry, 11*(3), 149-159. doi: 10.1207/S15327965PLI1103_03
- Toparlak Kasar, M. (2019). *Erişkin kadınlarda duygusal yeme, sıkıntıya katlanma ve duygu durum düzenleme becerileri ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Tosun, A., ve Irak, M. (2008). Üstbiliş ölçeği-30'un Türkçe uyarlaması, geçerliği, güvenilirliği, kaygı ve obsesif-kompulsif belirtilerle ilişkisi. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19*(1), 67-80.
- Tsenkova, V., Boylan, J. M., & Ryff, C. (2013). Stress eating and health. Findings from MIDUS, a national study of US adults. *Appetite, 69*, 151-155. doi: 10.1016/j.appet.2013.05.020
- Turner, H. M., & Cooper, M. J. (2002). Cognitions and their origins in women with anorexia nervosa, normal dieters and female controls. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 9*, 242-252. doi: 10.1002/cpp.317
- Urry, H. L., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science, 19*(6), 352-357. doi: 10.1177/0963721410388395
- Van Strien, T., Kontinen, H., Homberg, J. R., Engels, R. M., & Winkens, L. H. (2016). Emotional eating as a mediator between depression and weigh gain. *Appetite, 100*, 216-224. doi: 10.1016/j.appet.2016.02.034
- Van Strien, T., & Ouwens, M. (2007). Effects of distress, alexithymia and impulsivity on eating. *Eating Behaviors, 8*, 251-257. doi: 10.1016/j.eatbeh.2006.06.004
- Walston, J. T., Lissitz, R. W., & Rudner, L. M. (2006). The influence of web-based questionnaire presentation variations on survey cooperation and perceptions of survey quality. *Journal of Official Statistics, 22*, 271-291.
- Wedin, S., Madan, A., Correll, J., Crowley, N., Malcolm, R., Karl Byrne, T., & Borckardt, J. J. (2014). Emotional eating, marital status and history of physical abuse predict 2 year weight loss in weight loss surgery patients. *Eating Behaviors, 15*(4), 619-624. doi: 10.1016/j.eatbeh.2014.08.019
- Wells, A. (2000). *Emotional disorders and metacognition: Innovative Cognitive Therapy*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Wells, A. (2013). Advances in metacognitive therapy. *International Journal of Cognitive Therapy, 6* (2), 186-201. doi: 10.1521/ijct.2013.6.2.186.
- Wells, A., & Carter, K. (2001). Further tests of a cognitive model of generalized anxiety disorder: Metacognitions and worry in GAD, panic disorder, social phobia, depression, and nonpatients. *Behavior Therapy, 32*, 85-102. doi: 10.1016/S0005-7894(01)80045-9

- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 385–396. doi: 10.1016/S0005-7967(03)00147-5
- Wells, A., & Matthews, G. (1994). *Attention and emotion: A clinical perspective*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Wolongevicz, D. M., Zhu, L., Pencina, M. J., Kimokoti, R. W., Newby, P. K., D'Agostino, R. B., & Millen, B. E. (2010). An obesity dietary quality index predicts abdominal obesity in women: Potential opportunity for new prevention and treatment paradigms. *Journal of Obesity*, 2010, 1-9. doi: 10.1155/2010/945987
- Zeybek, A. (2019). *Özel bir beslenme ve diyet polikliniğine başvuran bireylerin duygusal yeme durumlarının ve vücut bileşimlerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Zhang, J., Zhang, Y., Huo, S., Ma, Y., Ke, Y., Wang, P., & Zhao, A. (2020). Emotional eating in pregnant women during the COVID-19 pandemic and its association with dietary intake and gestational weight gain. *Nutrients*, 12(8), 2250. doi: 10.3390/nu12082250
- Zysberg, L., & Rubanov, A. (2010). Emotional intelligence and emotional eating patterns: A new insight into the antecedents of eating disorders? *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 42(5), 345-348. doi: 10.1016/j.jneb.2009.08.009