

hp

# Humanistic Perspective

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

YEAR 6 (February 2024)

VOLUME 6

ISSUE 1

PERIOD: Tri-annual

PUBLISHER: Fuat AYDOĞDU

FOUNDED: 2019



e-ISSN : 2687-4229

WEB

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

e-MAIL

[hpeditorluk@gmail.com](mailto:hpeditorluk@gmail.com)

hp

Editor  
Fuat AYDOĞDU

screened by  
turnitin®



## BİLGİLENDİRME / INFORMATION

**Humanistic Perspective**, başta psikolojik danışma ve rehberlik olmak üzere psikoloji, sosyoloji, eğitim bilimleri ve eğitim psikolojisi alanında özgün çalışmalara, güncel yaklaşımlara ve araştırmalara yer veren alanında güçlü bilimsel bir yaklaşımla hazırlanmış nitelikli çalışmalarını değerlendirmek üzere dört ayda bir (Şubat, Haziran ve Ekim) yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir. **Humanistic Perspective** dergisinde yayımlanan tüm yazıların dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, ilk yayın hakları **Humanistic Perspective** dergisine aittir. Dergide yayımlanan tüm makaleler, [Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası \(CC BY-NC 4.0\)](#) lisansına tabidir. **Humanistic Perspective** dergisinde makalesi yayımlanan her yazar, dergimizin web adresinde açıkça belirtilen açık kaynak erişim politikasını ve Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası (CC BY-NC 4.0) koşullarını kabul ederler. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayımlayıp yayımlamamakta serbesttir.

**Humanistic Perspective** is an international peer-reviewed journal, appearing tri-annually (February, June and October), which publishes authentic articles, current approaches and researches in the field of psychology, sociology, educational sciences and psychology and especially psychological counseling and guidance. Its main aim is to access high quality studies prepared with a strong scientific approach. Authors assume the responsibility of the articles published in the Journal of Humanistic Perspective with regard to the style, content, scholarly value and legal aspects and grant the journal right of first publication. All articles published in the journal are licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International \(CC BY-NC 4.0\)](#) license. Every author whose article is published in the **Humanistic Perspective** journal accepts the open access policy and Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) terms, which are clearly stated on the web address of our journal. The Editorial Board is free to publish or not publish the articles sent to the journal.

**Humanistic Perspective**

*Editör / Editor*



**CİLT 6, SAYI 1 - ŞUBAT 2024**

*VOLUME 6, ISSUE 1 – FEBRUARY 2024*

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR

Şubat 2024 Sayısı Editörü / February 2024 Issue Editor

Fuat AYDOĞDU

Uzman Psikolojik Danışman

Email: [hpeditorluk@gmail.com](mailto:hpeditorluk@gmail.com)

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

**UYARI 1** - Bu dergide yer alan makalelerdeki görüşler, bu görüşlerden doğabilecek hukuki ve cezai sorumluluklar, varsa yazım eksiklikleri ve hataları makale sahiplerine ait olup **HUMANISTIC PERSPECTIVE** dergisini bağlamaz.

**UYARI 2** - Yayımlanan eserlerin telif hakları yazarları tarafından dergimize devredilmiştir. Bu nedenle **HUMANISTIC PERSPECTIVE** eserini yayımladığı yazara ücret ödemez. Eserlerin izin alınmadan eserin çoğaltılması, basılması veya ticari amaçlar için kullanılması yasaktır. Lütfen yazar ile iletişime geçmek için iletişim bilgilerinin yer aldığı eserin ilk sayfasına bakınız



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

### EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD

Alan Editörleri / Field Editors

#### **Prof.Dr. Başaran GENÇDOĞAN**

Atatürk Üniversitesi / Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik ABD

#### **Doç.Dr. Durmuş ÜMMET**

Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

#### **Doç. Dr. Müge AKBAĞ**

Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

#### **Doç. Dr. Suad SAKALLI GUMUS**

Saint Mary of the Woods College

#### **Doç. Dr. Yaşar BARUT**

Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

#### **Doç. Dr. Abdullah MERT**

Uşak Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

#### **Doç. Dr. Zekeriya ÇAM**

Muş Alparslan Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

#### **Doç. Dr. Makbule KALI SOYER**

Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

#### **Doç. Dr. Zöhre KAYA**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

#### **Doç. Dr. Halis SAKIZ**

Mardin Artuklu Üniversitesi / Psikoloji

#### **Doç.Dr. Hakan SARIÇAM**

Kütahya Dumlupınar Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

#### **Doç. Dr. Arkun TATAR**

Celal Bayar Üniversitesi / Psikoloji



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

### EDİTÖR KURULU / EDITORIAL BOARD

Alan Editörleri / Field Editors

**Doç. Dr. Tuğba BİNGÖL**

Fatih Sultan Mehmet Vakıf Ün. / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Doç. Dr. Gürcan ÖZHAN**

Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Doç. Dr. Nadire Gülçin YILDIZ**

İbn Haldun Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Dr. Öğr.Üyesi Özlem ÇEVİK**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Dr. Esra BAKİLER**

Marmara Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Dr. Ahmet ALTINOK**

University of Groningen

**Dr. Öğr. Üyesi Faruk Caner YAM**

Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Dr. Öğr. Üyesi Asiye DURSUN**

Dumlupınar Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Dr. Öğr. Üyesi Serdar KÖRÜK**

Yeditepe Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül SAYAN KARAHAN**

Ankara Bilim Üniversitesi / Psikoloji

**Dr. Öğr. Üyesi Eşref NAS**

Muş Alparslan Üniversitesi / Psikoloji



## **HUMANISTIC PERSPECTIVE**

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi

### **DANIŞMA KURULU / ADVISORY BOARD**

**Prof. Dr. Sefa BULUT**

İbn Haldun Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Prof. Dr. Zeynep KARATAŞ**

Burdur MAE Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

**Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem DEMİR ÇELEBİ**

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi / Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### DİĞER KURULLAR / OTHER BOARDS

**Baş Editör / Editor-in-Chief**

Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR

**Editör / Editor**

**Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**

*Sayı Editörü / Issue Editor*

**İstatistik Editörleri / Statistics Editors**

**Dr. Ahmet ALTINOK**

University of Groningen

**Doç. Dr. Arkun TATAR**

Celal Bayar Üniversitesi / Psikoloji

**İletişim Sorumlusu / Correspondents**

**Fuat AYDOĞDU**

Uzman Psikolojik Danışman

**Türkçe Yazım ve Dil Editörü / Spelling and Language Editor**

**Ferda ÖNEY**

**İngilizce Yazım ve Dil Editörü / Spelling and Language Editor**

**Dr. Asli KANDEMİR**

**Mizanpaj ve Dizgi / Layout and Design**

Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### SAYI HAKEMLERİ/ ISSUE REFEREES

Prof. Dr. Hülya GÜLAY OGELMAN • Sinop Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet Kayhan KURTULDU • Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Cumaali YAVUZ • Fırat Üniversitesi

Doç. Dr. Durmuş ÜMMET • Marmara Üniversitesi

Doç. Dr. Enes BELTEKİN • Bingöl Üniversitesi

Doç. Dr. Hakan SARIÇAM • Sivas Cumhuriyet Üniversitesi

Doç. Dr. Nadire Gülçin YILDIZ • İstanbul Medipol Üniversitesi

Doç. Dr. Sinem TARHAN • Bartın Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Petek AKMAN ÖZDEMİR • Fenerbahçe Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeynep GÜMÜŞ DEMİR • Üsküdar Üniversitesi

*\* Alfabetik sıralama yapılmıştır*





## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### BAŞ EDITÖRDEN

#### **Değerli okuyucularımız,**

Humanistic Perspective Dergimizin 6. cildinin ilk sayısını yayınlamış olmanın gururunu sizlerle paylaşmaktan mutluluk duyarım. Dergimiz, ulusal ve uluslararası arenada tanınan ve takdir edilen bir yayın organı olma yolunda emin adımlarla ilerlemektedir. Bir dergi, arkada pek çok emeğin ürünü olarak çıkmaktadır. Bu vesile ile dergimizin şekillenmesinde olağan üstü emek harcayan editörümüze, kurullarımıza, sabır ve içtenlikle makaleleri değerlendiren alan editörü ve hakem olarak bizlere desteklerine esirgemeyen uzmanlarımıza, hocalarımıza şükranlarımı sunarım.

Dergimizin bu sayısında psikolojik danışma, psikoloji ve eğitim alanına katkı sağlayacak, dört özgün çalışmaya yer verilmiştir. Bu çalışmalar, nicel ve nitel desenlerde hazırlanmış, farklı örneklem grupları ile yürütülmüş araştırmalardan oluşmaktadır. 6. Cilt 1. Sayı olarak yayınlanan bu sayımızda, nicel desende hazırlanan bir çalışmada yetişkinlerde travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide, umudun aracı rolü incelenmiştir. Öte yandan COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin bu salgınına ilişkin algılarının metafor analizi ile incelendiği; okul öncesi öğretmenlerinin görüş ve uygulamalarının pekiştirme ve cezalandırma yaklaşımları ile analiz edildiği ve üniversite öğrencilerinin öğretim elamanlarının değerlendirme sistemine yönelik görüşlerinin ele alındığı nitel çalışmalar da dergimizin bu sayıda yer almaktadır.

Farklı ve özgün çalışmalar ile bir sonraki sayımızda yeniden buluşmak dileğiyle...

Saygılarımla

**Prof. Dr. Seval ERDEN ÇINAR**

Baş Editör / Editor-in-Chief



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### EDİTÖRDEN

Sevgili Okurlarımız,

Humanistic Perspective dergisinin altıncı cildinin birinci sayısıyla sizlerle. Her zaman olduğu gibi, bu sayımızda da akademik dünyaya katkı sağlamayı hedefleyen değerli çalışmalarını sizlere sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz. Bu sayımız, özellikle güncel konulara odaklanarak, bilimsel araştırmaların toplumsal sorunlara çözüm bulmada nasıl bir rol oynayabileceğini göstermektedir.

Dergimizin bu sayısında, dört özgün makaleye yer verilmiştir. Bu makaleler; **COVID-19 Korkusu Yaşayan Beliren Yetişkinlerin COVID-19 Salgınına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi:** Dünya çapında etkisini sürdürmüş ancak izleri devam eden COVID-19 pandemisi, hem bireysel hem de toplumsal düzeyde pek çok zorluğu beraberinde getirmiş ve yeni bir normal oluşturmuştur. Bu çalışma, COVID-19 pandemisi süresince yaşanan korku ve endişelerin, beliren yetişkinlerin gözünden nasıl algılandığını derinlemesine bir metafor analizi ile incelemektedir. Araştırma, pandeminin psikolojik etkilerini anlamak açısından önemli bulgular sunuyor.

**Yetişkinlerde Travma Sonrası Büyüme ile Yaşamda Anlam Arayışı Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü:** Bu makale, zorluklar ve travmalar sonrasında bireylerin yaşadığı büyüme süreçlerini ve bu süreçte umudun oynadığı kritik rolü ele alıyor. Araştırma, travma sonrası büyümenin yaşamda anlam bulma çabalarıyla nasıl ilişkilendirilebileceğini ortaya koyuyor.

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi: Pekiştirme ve Cezalandırma Yaklaşımlarının Analizi:** Bu çalışma, okul öncesi eğitimde kullanılan pekiştirme ve cezalandırma yöntemlerinin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ve uygulandığını inceleyerek, etkili eğitim yöntemleri hakkında önemli içgörüler sağlıyor.

**Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elamanlarının Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşleri:** Üniversite düzeyindeki öğrencilerin, öğretim



elemanlarının kullandığı değerlendirme sistemlerine ilişkin görüşlerini ele alıyor.

Her bir makalenin, alanında uzman hakemler tarafından titizlikle değerlendirildiğini ve yayın kurumumuzun yüksek standartlarına göre seçildiğini belirtmek isteriz. Makalelerin yazarlarını tebrik eder, katkılarından dolayı hakemlerimize ve yayın kurumumuzun değerli üyelerine teşekkür ederim.

Humanistic Perspective dergisinin bu sayısının, akademik ve toplumsal anlamda faydalı bir kaynak olmasını umuyor, bir sonraki sayımızda yeniden buluşmayı diliyoruz.

Saygılarımla,

**Uzm. Psk. Dan. Fuat AYDOĞDU**

Sayı Editörü / Issue Editor



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches

*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İNDEKSLER / INDEXES



ASOS İNDEKS



RESEARCHBIB  
ACADEMIC RESOURCE INDEX



İDEAL ONLINE



INDEX COPERNICUS INTERNATIONAL



TÜRK PSİKIYATRI DİZİNİ



EURASIAN SCIENTIFIC JOURNAL INDEX



TÜRK EĞİTİM İNDEKSİ



ADVANCED SCIENCE INDEX



DRJI - Directory of Research Journals Indexing



## HUMANISTIC PERSPECTIVE

Journal of International Psychological Counseling and Guidance Researches  
*Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Araştırmaları Dergisi*

### İÇİNDEKİLER / CONTENTS

**COVID-19 Korkusu Yaşayan Beliren Yetişkinlerin COVID-19 Salgınına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi ..... 12-32**

*Perceptions of Emerging Adults Having a Fear of Covid-19 Regarding the COVID-19 Pandemic: A Metaphor Analysis*

ARAŞTIRMA / Research - Ebru ÇANAKÇI UĞUR Nurbanu Ebru KUZGUN M. Engin DENİZ

**Yetişkinlerde Travma Sonrası Büyüme ile Yaşamda Anlam Arayışı Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü ..... 33-58**

*The Mediating Role of Hope in the Relationship Between Posttraumatic Growth and Searching for Meaning in Life in Adults*

ARAŞTIRMA / Research - Bahar KAYA Bahar AKOĞLU

**Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi: Pekiştirme ve Cezalandırma Yaklaşımlarının Analizi..... 59-82**

*Examining the Views and Practices of Preschool Teachers: An Analysis of Reinforcement and Punishment Approaches*

ARAŞTIRMA / Research - Ayten KURŞUN Feyza Nur ŞEN

**Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elamanlarının Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşleri ..... 83-102**

*Opinions of University Students on the Evaluation System of Faculty Members*

ARAŞTIRMA / Research - Meryem ALTUN EKİZ Sevim KIR Hakkı ULUCAN

# COVID-19 Korkusu Yaşayan Beliren Yetişkinlerin COVID-19 Salgınına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi\*

Perceptions of Emerging Adults Having a Fear of Covid-19 Regarding the COVID-19 Pandemic: A Metaphor Analysis

Ebru ÇANAKÇI UĞUR<sup>[1]</sup> Nurbanu Ebru KUZGUN<sup>[2]</sup> Mehmet Engin DENİZ<sup>[3]</sup>

Başvuru Tarihi: 04 Eylül 2023

ÖZ

Kabul Tarihi: 13 Şubat 2024

Bu araştırmanın amacı COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin algılarını incelemektir. Araştırmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden metafor analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma, 2021 yılında Türkiye’de COVID-19 korkusu yaşayan 27 beliren yetişkin ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin 21 farklı metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Katılımcıların ürettikleri bu metaforlar sekiz kategori üzerinden değerlendirilmiştir. Metafor kategorileri şu şekildedir: Bilinmezlik, olumsuz duygu yaratan, kabullenme, engellenemeyen/durdurulamayan, yaşamı tehdit eden, küresel, geçmişte benzeri yaşanmış bir durum/diğer salgınlar, yaşamı değiştiren. Ayrıca katılımcıların cinsiyetlerine, COVID-19 geçirme durumlarına ve COVID-19 sürecinde psikolojik destek alma durumlarına göre sahip oldukları metafor kategorilerinin farklılaştığı tespit edilmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, ilgili literatür dikkate alınarak tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** COVID-19 salgını, COVID-19 korkusu, beliren yetişkinler, metafor analizi

Received Date: September 04, 2023

ABSTRACT

Accepted Date: February 13, 2024

This study is conducted to examine the perceptions of emerging adults experiencing fear of COVID-19 regarding the COVID-19 pandemic. The data in the research was analyzed using the metaphor analysis method, a qualitative research approach. The study was carried out with 27 emerging adults who had a fear of COVID-19 in Turkey in 2021. As a result of the research, it has been determined that emerging adults with a fear of COVID-19 produce 21 different metaphors. The metaphors created by the participants were divided into eight categories: obscurity, a situation that causes negative emotions, acceptance, a non-preventable/unstoppable situation, a life-threatening situation, a global situation, a situation similar to the past/other epidemics, and a life-changing situation. In addition, it has been determined that the metaphor categories of the participants differ according to gender, the situation of having COVID-19, and the status of receiving psychological support during the COVID-19 process. The findings obtained from the research data were discussed, considering the relevant literature.

**Keywords:** COVID-19 pandemic, fear of COVID-19, emerging adults, metaphor analysis

**Atıf Cite** Çanakçı Uğur, E., Kuzgun, N. B., & Deniz, M. E. (2024). COVID-19 Korkusu Yaşayan Beliren Yetişkinlerin COVID-19 Salgınına İlişkin Algıları: Bir Metafor Analizi. *Humanistic Perspective*, 6 (1), 12-32. <https://www.doi.org/10.47793/hp.1355058>

\* Bu makalenin bir bölümü 22. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>[1]</sup> Doktora Öğrencisi | Yıldız Teknik Üniversitesi | Psikolojik Danışma ve Rehberlik | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0001-6955-0340 | ebrucanakcii@gmail.com

<sup>[2]</sup> Öğretim Görevlisi | 29 Mayıs Üniversitesi | Yabancı Diller Yüksekokulu | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0002-5900-8694

<sup>[3]</sup> Prof. Dr. | Yıldız Teknik Üniversitesi | Psikolojik Danışma ve Rehberlik | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0002-7930-3121

## GİRİŞ

**C**OVİD-19, insanların diğerleriyle etkileşimlerini sınırlandıran (Harper vd., 2020), dünyanın dört bir yanındaki milyonlarca insanın evde kalmalarını gerektiren ve psikososyal sonuçları olan bir salgındır (Pakpour ve Griffiths, 2020). Herhangi salgında yaygın olan temel temalardan birisi de korkudur (Xiang vd., 2020). Bulaşıcı bir hastalık korkusu, dejeneratif hastalık korkusundan (*oluşumunda travma ve tümör gibi faktörlerin etkili olmadığı, hücrelerdeki zedelenme ile oluşan korkudan*) farklıdır. Bulaşıcı hastalık korkusunda bireyin yaşamının tehdit edilmesi ve alışkanlıklarının değişmesi söz konusudur. Bu yüzden bulaşıcı hastalık korkusu, hem bilişsel süreçleri hem de sosyal öğrenmeyi içerir (Troisi, 2020). Bulaşıcı bir hastalık olan mevsimsel grip, daha çok insanın ölümüne sebep olmasına rağmen COVID-19 korkusu, mevsimsel grip korkusundan çok daha şiddetli bir şekilde yaşanmaktadır (Asmundson ve Taylor, 2020). COVID-19 ile birlikte hem bir virüs salgını yaşanmaktadır hem de salgının her aşamasında farklı şekillerde görülen bir korku da söz konusudur (Sungur, 2020); çünkü COVID-19 korkusu, virüsün yeni olmasından ve mevcut salgının gidişatının ne kadar kötüleşebileceğine dair belirsizlikten kaynaklanmaktadır (Asmundson ve Taylor, 2020).

COVID-19 korkusunu her birey yaşayabilmektedir. Gelişim dönemleri açısından bakılacak olursa COVID-19 korkusu yaşayan gruplardan birisi de beliren yetişkinlerdir. Beliren yetişkinler, 18-29 yaş aralığında olan bireylerdir (Arnett vd., 2014). Bireyler bu dönemde kimlik keşfini yoğun olarak yaşayarak (Eryılmaz ve Ercan, 2010) kendi geleceklerine ilişkin farklı gelişim alanlarında kararlar verip seçimler yaparlar (Atak, 2011). Yaşam ile ilgili seçimin bu kadar yoğun olduğu dönemde COVID-19 gibi yoğun etkisi olan bir salgını yaşamamanın bireyin yaşamında belirsizlikler meydana getireceği ve bireyin COVID-19 korkusu yaşamasına neden olabileceği düşünülmektedir. Beliren yetişkinler her ne kadar iş, aile ve sosyal rollerle ilgili çok fazla sorumluluğa sahip olmasalar da yaşanan belirsizliklerden ötürü ruh sağlığında sorunlar yaşamaya başlayabilirler (Arnett, 2007). COVID-19 süreci de belirsizliklerle dolu bir yaşantı getirmiştir. İzolasyon, evden çıkmama, diğerleriyle araya mesafe koyma, işe ve okula gitmeme, seyahat kısıtlaması, maske takma, yakınların kaybı, maddi kayıp gibi durumlar söz konusu olmuştur. Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin de bu durumlardan yoğun bir şekilde etkileneceği düşünüldüğünden araştırma kapsamında bu grup incelenmek istenmiştir.

COVID-19 süreci, Türkiye’de ve dünyada bireylerin hem fiziksel hem de ruhsal sağlığını etkileyen, salgın sona erse dahi psikolojik etkileri devam edeceği düşünülen bir süreçtir (Aşkın vd., 2020). Alanyazına bakıldığında hem Türkiye’de hem de dünyanın diğer yerlerinde yapılan çalışmalar, COVID-19 korkusunun, bireylerin ruh sağlığını etkilediğini ortaya koymaktadır (Cao vd., 2020; Goyal vd., 2020; Li vd., 2020; Mamun ve Griffiths, 2020; Qiu vd., 2020; Wang vd., 2020a; Zhang vd., 2020; Altıparmak vd., 2021; Kara ve Çanakçı, 2022; Padmanabhanunni ve Pretorius,

2023). Örneğin; Alanyazında gerçekleştirilen bir araştırmada katılımcıların depresyonları, COVID-19 korkusu ile ilişkilendirilmiştir. Ayrıca kadın olmanın, depresyon ve COVID-19 korkusunu yordadığı ve boşanmış ve evli olmayanlara göre evli bireylerde depresyon görülme sıklığının en az düzeyde olduğu tespit edilmiştir (Sakib vd., 2023). Hırvatistan'da gerçekleştirilen bir araştırmada ise kadınların ve COVID-19'dan ötürü yakınıni kaybedenlerin daha çok COVID-19 korkusu yaşadığı, COVID-19 korkusu arttıkça daha çok olumsuz duygulanım yaşandığı ve başa çıkma algısının daha düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuştur (Prizmić-Larsen vd., 2023). Alanyazındaki başka bir araştırmada COVID-19 korkusu yaşayan bireylerin kaygı, depresyon ve uykusuzluk gibi sorunlar yaşadığı ortaya konulmuştur (Vilca vd., 2023). Bir başka araştırmada ise COVID-19 korkusunun duygusal tükenme ile pozitif yönde ilişkili olduğu; bununla birlikte bilinçli farkındalığın COVID-19 korkusu ile duygusal tükenme arasındaki pozitif ilişkiyi azaltabileceği tespit edilmiştir (Chen ve Eyou, 2021). Tayland'da gerçekleştirilen bir araştırma ile COVID-19 korkusunun ruhsal sağlık sorunlarını etkilediğini; bununla birlikte öz şefkatin ve psikolojik sağlamlığın COVID-19 korkusunun ruh sağlığı üzerindeki zararlı etkisini tamponladığını ortaya koymuştur (Haldorai, 2023). Alanyazındaki bu araştırmalar gözden geçirildiğinde COVID-19 korkusu ile cinsiyetin, medeni durumun ve COVID-19'dan ötürü yakınıni kaybetme durumunun ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca COVID-19 korkusu ile depresyon, kaygı, anksiyete, uykusuzluk gibi ruh sağlığı sorunları arasında bir ilişki olduğu görülmüştür. Ruh sağlığı sorunları, etkisi uzun süre devam eden ve bireyin yaşamını etkileyen durumlardır. Bununla birlikte yine Alanyazındaki çalışmalarda öz şefkatin, bilinçli farkındalığın ve psikolojik sağlamlığın COVID-19 korkusu ile ilişkili zararlı etkileri azaltmada etkili olduğu görülmüştür. Bu bilgiler ışığında COVID-19 şu an ülkelerin ana gündemi olmasa da bireylerin hayatında meydana getirdiği değişiklikler nedeniyle etkilerinin süreceği düşünülmektedir. Bununla birlikte COVID-19 ile ilgili sorunlar bağlamında koruyucu faktörler ön plana çıkarılırsa ve uygun müdahalelerde bulunulursa olumsuz etkilerle başa çıkabilmenin kolaylaşacağı düşünülmektedir.

Tüm bu bilgiler ışığında COVID-19 korkusu yaşayan bireyleri anlamak ve korkularını daha anlaşılır kılmak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma ile COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin algıları incelenmek istenmiştir. Beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin algıları incelenirken özellikle metafor analizi kullanılmak istenmiştir. Çünkü metaforlar duygunun sembolleştirilerek tanımlanması ve bireylerin içsel deneyimlerini sembolize etmesi açısından oldukça önemlidir (Greenberg, 2020). COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin algılarını metaforlar ile incelemenin bu yüzden önemli olacağı düşünülmektedir. Bu araştırma, COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin algılarını metafor analiziyle incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.



## YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin algılarını metafor analizi yoluyla incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Katılımcılar, COVID-19 salgınına ilişkin hangi metaforları üretmişlerdir?
2. Katılımcıların COVID-19 salgınına ilişkin metafor kategorileri nelerdir?
3. Katılımcıların cinsiyetlerine göre COVID-19 salgınına ilişkin metafor kategorileri nelerdir?
4. Katılımcıların COVID-19 geçirme durumlarına göre COVID-19 salgınına ilişkin metafor kategorileri nelerdir?
5. Katılımcıların COVID-19 sürecinde psikolojik destek alma durumlarına göre COVID-19 salgınına ilişkin metafor kategorileri nelerdir?

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden metafor analizi kullanılmıştır. Sosyal olguları anlamak için popüler olarak kullanılan metafor analizi (Redden, 2017), bireylerin bir konuya ilişkin deneyimlerini ve düşüncelerini tanımlarken kullandıkları metaforlar aracılığıyla konuyla ilgili görüşlerini daha iyi anlamayı sağlayan bir yöntemdir (Zheng ve Song, 2010). Araştırma deseni oluştururken metafor analizi kullanılmasının nedenleri şu şekilde sıralanabilir: Metafor analizi yönteminde veri toplanmasının kolay olması, veri analizinin kolay olması ve metaforlar aracılığıyla konuya ilişkin zengin bir bakış açısı elde etme şansının olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca metaforlar, bağlama duyarlıdır ve sosyal-kültürel anlam ile kendini tanımlama süreçlerini yansıtır (Moser, 2000). Bu nedenle çalışmada COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin görüşlerini anlamaya çalışırken hem içinde yaşadıkları sosyal-kültürel ortamı hem de kendilerine ilişkin tanımlamaları yansıtmaları açısından metafor analizi yöntemi kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Bu çalışmada Türkiye’de yaşayan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 18-29 yaş aralığındaki 172 beliren yetişkine internet aracılığıyla ulaşılmıştır. Katılımcıların COVID-19 korkusu yaşama durumunu tespit etmek için COVID-19 Korkusu Ölçeği (Satici vd., 2022) kullanılmıştır. 172 beliren yetişkinin 27’sinin (%15.70) COVID-19 korkusu yaşamadığı, 118’inin (%68.60) ortalama düzeyde COVID-19 korkusu yaşadığı, 27’sinin (%15.70) ise COVID-19 korkusu yaşadığı tespit edilmiştir. Çalışmada COVID-19 yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu yüzden çalışmanın

örneklemine araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ve COVID-19 korkusu yaşayan 18-29 yaş aralığındaki 27 beliren yetişkin oluşturmuştur. Bu yetişkinlerin 4'ü (%14.8) erkek, 23'ü (%85.2) kadındır; 2'si (%7.4) evli, 25'i (%92.6) bekârdır; 11'i (%40.7) lise, 1'i (%3.7) ön lisans, 14'ü (%51.9) lisans, 1'i (%3.7) yüksek lisans mezunudur; 6'sı (%22.2) COVID-19 geçirmiş, 21'i (%77.8) COVID-19 geçirmemiştir; 3'ü (%11.1) COVID-19 sürecinde psikolojik yardım almış, 24'ü (%88.9) ise COVID-19 sürecinde psikolojik yardım almamıştır.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Katılımcıların COVID-19 salgınına ilişkin algılarını metafor analiziyle belirlemek için ise katılımcılardan "COVID-19 salgını \_\_\_\_\_ gibidir. Çünkü \_\_\_\_\_." cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

**Kişisel Bilgi Formu.** Araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formda katılımcıların, cinsiyetini, yaşını, medeni durumunu, eğitim düzeyini, COVID-19 olup olmama durumunu ve COVID-19 sürecinde psikolojik destek alma durumunu tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden kişilere online (çevrimiçi) olarak "Kişisel Bilgi Formu", "COVID-19 Korkusu Ölçeği" ve "COVID-19 salgını \_\_\_\_\_ gibidir. Çünkü \_\_\_\_\_." cümlesi gönderilerek yanıtlamaları istenmiştir. Veriler, 30 Nisan 2021 ile 27 Haziran 2021 tarihleri arasında toplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Bu araştırmada öncelikle katılımcıların COVID-19 Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlar hesaplanmıştır ve "COVID-19 salgını \_\_\_\_\_ gibidir. Çünkü \_\_\_\_\_." cümlesine verdikleri cevaplar tespit edilmiştir. Ölçek puanlarına ait aritmetik ortalama ile standart sapmalar hesaplanmıştır. Aritmetik ortalamaya (17.28) standart sapma (5.72) eklenerek bu puanın (23) üzerinde olanlar "COVID-19 korkusu yaşayanlar" olarak belirlenmiştir. Aritmetik ortalamadan (17.28) bir standart sapma (5.72) çıkarılarak elde edilen puandan (11.56) düşük olanlar "COVID-19 korkusu yaşamayanlar" olarak belirlenmiştir. Bu puanların arasında kalan puanlar ise "ortalama düzeyde COVID-19 korkusu yaşayanlar" olarak belirlenmiştir. Katılımcıların COVID-19 puanlarının yüksek, düşük ve orta düzey olarak sınıflandırılmaları yapıldıktan sonra yüksek düzeyde yer alan yani "COVID-19 korkusu yaşayanlar" olarak nitelendirilen katılımcılarla ilgili çalışmaya devam edilmiştir. Öncelikle "Kişisel Bilgi Formu"ndan katılımcılara ilişkin bilgiler, SPSS 21 paket analiz edilmiştir. Sonrasında ise COVID-19 korkusu yaşayan katılımcıların "COVID-19 salgını \_\_\_\_\_ gibidir. Çünkü \_\_\_\_\_." cümlesine verdikleri yanıtlar, metafor analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Veriler analiz edilirken sırasıyla şu aşamalar incelenmiştir:

- İsmlendirme Aşaması:** Bu aşamada COVID-19 korkusu yaşayan her katılımcı Katılımcı 1, Katılımcı 2, Katılımcı 3, ... Katılımcı 27 olarak kodlanmıştır. 27 katılımcı COVID-19 korkusu yaşadığından toplamda 27 kod oluşturulmuştur. Bir tablo oluşturularak her bir kod için cinsiyet, COVID-19 geçirme durumu, COVID-19 sürecinde psikolojik destek alma durumu ve COVID-19 salgınına ilişkin algılarını yansıtan metafor ile cümleleri bir arada görülmek istenmiştir.
- Eleme ve Arıtma Aşaması:** Burada katılımcıların COVID-19 salgınına ilişkin algılarını yansıtan metaforları parçalara ayrılarak diğer metaforlarla benzerlikleri/ortak yönleri açısından incelenmiştir. COVID-19 salgınına ilişkin algı içermeyen, mantıksız, gerekçelendirilmeyen bir ifadeye rastlanılmamıştır. Bu yüzden elenen bir katılımcı olmamıştır.
- Derleme ve Kategori Geliştirme Aşaması:** Bu aşamada ise katılımcıların COVID-19 salgınına ilişkin ifade ettikleri metaforlar ortak özellikleri bağlamında incelenmiştir. COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin 21 farklı metafor ürettikleri görülmüştür. Bazı metaforların frekanslarının birden fazla olduğu tespit edilmiştir.
- Güvenilirliği Sağlama Aşaması:** Gerçekleştirilen bu araştırma nitel bir araştırmadır. Bu noktada veri analizi sürecinin detaylı olarak açıklanması ve elde edilen bulguları işlerken ve yorumlarken katılımcıların kendi ifadelerinin temel veri kaynağı olarak görülmesi esas alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca betimsel geçerlik için anlamı değiştirmeden, seçicilik yapmadan ve araştırılan konuyu bütün gerçekliği-betimsel geçerliği- (Ekiz, 2008; akt: Altun ve Camadan, 2013) sağlamak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda katılımcılar tarafından üretilen her metafor için onu temsil ettiği düşünülen örnek bir metafor ile katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak amacıyla ise sekiz kavramsal kategorinin katılımcılar tarafından üretilen metaforlar ile yansıtılıp yansıtılmadığı belirlenmek istenmiştir. Araştırmacıların ikisinin birbirinden bağımsız olarak metaforlarla ilgili "görüş birliği" ve "görüş ayrılığı" sayıları dikkate alınmıştır. Bu amaçla ( $Güvenirlik = \frac{görüş\ birliği}{görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı}$ ) formülü kullanılmıştır (Miles ve Huberman, 1994; akt: Altun ve Camadan, 2013). Birbirinden bağımsız olarak uzmanların 19 görüş birliği ve iki görüş ayrılığı gösterdiği tespit edilmiştir ( $0.90 = \frac{19}{19 + 2}$ ). Birbirinden bağımsız değerlendirmeler arasındaki uyumun %90 ve üzeri olması güvenilir olarak değerlendirilmektedir. Bu yüzden araştırmanın güvenilirlik kriterini de sağladığı görülmüştür.

5. **Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması:** Son olarak katılımcılara ilişkin tüm veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak araştırma yürütülmüştür.

### Etik Onay

Bu araştırma, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu 29/04/2022 tarihli 2021/02 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

## BULGULAR VE YORUM

### Katılımcılar, COVID-19 Salgınına İlişkin Hangi Metaforları Üretmişlerdir?

Katılımcılar, COVID-19 salgınına ilişkin 21 farklı metafor üretmişlerdir. Metaforlar ve metaforların frekansları şu şekildedir: Korku (1), biyolojik savaş (1), kâbus (3), anksiyete (1), asla içinden çıkamadığımız çukur (1), ölüm (2), karabasan (1), tüm hayatı etkileyen bir ve bir süre etkisi geçmeyecek bir salgın (1), küresel bir salgın (1), dipsiz kuyu (1), cephede savaşmak (1), hapisane (1), dedikodu/yalan/iftira (1), bataklık (2), aşk acısı (1), sars (1), bant (1), insanlara verilen ceza (1), veba (2), hırsız (1), lanet (1).

### Katılımcıların COVID-19 Salgınına İlişkin Metafor Kategorileri Nelerdir?

Katılımcıların COVID-19 salgınına ilişkin metafor kategorilerine ilişkin veriler, Tablo 1’de gösterilmektedir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların COVID-19 Salgınına İlişkin Metafor Kategorileri*

Metafor Kategorisi	Metaforlar	Sayı	Frekans (n)	Oran (%)
Bilinmezlik	Cephede savaşmak, dipsiz kuyu, ölüm, kâbus	4	4	11.43
Olumsuz duygu yaratan	Hırsız, anksiyete, kâbus, ölüm, veba, bataklık	5	7	20
Kabullenme	Karabasan, tüm hayatı etkileyen ve bir süre etkisi geçmeyecek bir salgın	2	2	5.72
Engellenemeyen/durdurulamayan	Lanet, bant, aşk acısı, dedikodu, yalan, iftira, asla içinden çıkamadığımız çukur, bataklık	6	6	17.14
Yaşamı tehdit eden	Biyolojik savaş, korku, ölüm, veba	4	5	14.29
Küresel	Küresel bir salgın, kâbus	2	2	5.72
Geçmişte benzeri yaşanmış bir durum/diğer salgınlar	Sars, veba	2	3	8.57
Yaşamı değiştiren	İnsanlara verilen ceza, hırsız, hapisane, asla içinden çıkamadığımız çukur, kâbus, tüm hayatı etkileyen ve bir süre etkisi geçmeyecek bir salgın	6	6	17.14
<b>Toplam</b>		<b>31</b>	<b>35</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların COVID-19 salgınına ilişkin metaforlarının sekiz kategori üzerinden değerlendirildiği görülmüştür. Metafor kategorileri şu şekildedir: Bilinmezlik, olumsuz duygu yaratan, kabullenme, engellenemeyen/durdurulamayan, yaşamı tehdit eden,

küresel, geçmişte benzeri yaşanmış bir durum/diğer salgınlar, yaşamı değiştiren. Bir katılımcının COVID-19 salgınına bilinmezlik kategorisinde ele alınan “*cephede savaşmak*” metaforunu kullanarak “*Nasıl saldırabileceği belli olmayan bir düşman (Katılımcı 14)*” şeklinde tanımladığı tespit edilmiştir. Bir diğer katılımcı, yaşamı tehdit eden kategorisindeki “*biyolojik savaş*” metaforuyla COVID-19 salgınına şu şekilde açıklamıştır: “*Çok fazla insan ölüyor (Katılımcı 3)*” Başka bir katılımcının ise “*Yıllarca süreceğini ve hiç bitmeyeceğini biliyorum (Katılımcı 9)*” diyerek COVID-19 salgınına kabullenme kategorisindeki “*karabasan*” metaforu ile açıkladığı görülmüştür. Ayrıca katılımcıların COVID-19 salgınına ilişkin metafor ifadelerinin büyük bir oranda “*engellenemeyen/durdurulamayan*” (%17.14) ve “*yaşamı değiştiren*” (%17.14) kategorilerinde olduğu görülmüştür. Engellenemeyen/durdurulamayan kategorisindeki “*dedikodu, yalan, iftira*” metaforuyla bir katılımcı “*Durdurulması, engel olması zor, yayılması kolay (Katılımcı 16)*” şeklinde COVID-19 salgınına açıklamıştır. Başka bir katılımcının ise “*Hayatımız kısıtlandı (Katılımcı 15)*” diyerek COVID-19 salgınına yaşamı değiştiren kategorisindeki “*hapishane*” metaforu ile açıkladığı görülmüştür.

### Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre COVID-19 Salgınına İlişkin Metafor Kategorileri Nelerdir?

Katılımcıların cinsiyetlerine göre COVID-19 salgınına ilişkin metafor kategorilerine ilişkin veriler, Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2**

*Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre COVID-19 Salgınına İlişkin Metafor Kategorileri*

Metafor Kategorisi	Cinsiyet		f (%)
	Kadın n (%)	Erkek n (%)	
Bilinmezlik	2 (%5.55)	2 (%5.55)	4 (%11.11)
Olumsuz duygu yaratan	5 (%13.89)	2 (%5.55)	7 (%19.44)
Kabullenme	1 (%2.78)	1 (%2.78)	2 (%5.56)
Engellenemeyen/durdurulamayan	6 (%16.67)	0	6 (%16.67)
Yaşamı tehdit eden	5 (%13.89)	0	5 (%13.89)
Küresel	2 (%5.56)	0	2 (%5.56)
Geçmişte benzeri yaşanmış bir durum/diğer salgınlar	3 (%8.33)	0	3 (%8.33)
Yaşamı değiştiren	5 (%13.89)	2 (%5.55)	7 (%19.44)
<b>Toplam</b>	<b>29 (%80.56)</b>	<b>7 (%19.44)</b>	<b>36 (%100)</b>

Tablo 2 incelendiğinde COVID-19 korkusu yaşayan kadınların büyük bir oranda 6 (%16.67) “engellenemeyen/durdurulamayan”, erkeklerin ise büyük bir oranda 2 (%5.55) “bilinmezlik”, “olumsuz duygu yaratan” ve “yaşamı değiştiren” kategorilerine yönelik metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Bununla birlikte kadın katılımcılar hem “olumsuz duygu yaratan” (%13.89) hem de “yaşamı değiştiren” (%13.89) kategorilerinde erkeklerden daha fazla metafor üretmişlerdir. Ayrıca “bilinmezlik” (%5.55) kategorisinde de erkeklerle eşit sayıda metafor ürettikleri görülmüştür. Kadın bir katılımcının COVID-19 salgınına “*Dokunduğu herkesi enfekte olmuş eder (Katılımcı 22)*” diyerek engellenemeyen/durdurulamayan kategorisindeki “bant” metaforuyla tanımlandığı görülmüştür. Erkek bir katılımcının ise “*Sokağa çıkma kısıtlamaları insanların psikolojilerini bozdu. Sosyal hayat neredeyse hiç kalmadı. İnsanların stres atmaya yönelik yaptıkları aktiviteler kalmadı (Katılımcı 4)*” diyerek yaşamı değiştiren kategorisindeki “kâbus” metaforuyla COVID-19 salgınına açıkladığı görülmüştür.

### Katılımcıların COVID-19 Geçirme Durumlarına Göre COVID-19 Salgınına İlişkin Metafor Kategorileri Nelerdir?

Katılımcıların COVID-19 geçirme durumlarına göre COVID-19 salgınına ilişkin metafor kategorilerine ilişkin veriler, Tablo 3’te gösterilmektedir.

**Tablo 3**

*Katılımcıların COVID-19 Geçirme Durumlarına Göre COVID-19 Salgınına İlişkin Metafor Kategorileri*

Metafor Kategorisi	COVID-19 Geçirme Durumu		f (%)
	Geçirmiş n (%)	Geçirmemiş n (%)	
Bilinmezlik	0	4 (%11.11)	4 (%11.11)
Olumsuz duygu yaratan	2 (%5.55)	5 (%13.89)	7 (%19.44)
Kabullenme	0	2 (%5.56)	2 (%5.56)
Engellenemeyen/durdurulamayan	2 (%5.56)	4 (%11.11)	6 (%16.67)
Yaşamı tehdit eden	1 (%2.78)	4 (%11.11)	5 (%13.89)
Küresel	0	2 (%5.56)	2 (%5.56)
Geçmişte benzeri yaşanmış bir durum/diğer salgınlar	0	3 (%8.33)	3 (%8.33)
Yaşamı değiştiren	0	7 (%19.44)	7 (%19.44)
<b>Toplam</b>	<b>5 (%13.89)</b>	<b>31 (%86.11)</b>	<b>36 (%100)</b>

Tablo 3 incelendiğinde COVID-19 korkusu yaşayan ve COVID-19 geçiren beliren yetişkinlerin çoğunlukla 7 (%19.44) “yaşamı değiştiren” kategorisine yönelik metaforlar ürettikleri görülmüştür. Katılımcılardan birisi COVID-19 salgınına yaşamı değiştiren kategorisinde

ele alınan “hırsız” metaforuyla şu şekilde açıklamıştır: “Bütün hayatımızı, düzenimizi, sevdiğimizimizi, motivasyonumuzu, yani bizi mutlu eden her şeyi çaldı (Katılımcı 26).” Başka bir katılımcının “Bir türlü bitmiyor ve normal hayatımda yaptığım hiçbir şeyi yapamıyorum. Kendi hayatımı çok özledim. Hayatımı yaşayamıyorum artık (Katılımcı 6).” diyerek COVID-19 salgınına yaşamı değiştiren kategorisinde ele alınan “asla içinden çıkamadığımız çukur” metaforuyla açıkladığı tespit edilmiştir.

### Katılımcıların COVID-19 Sürecinde Psikolojik Destek Alma Durumlarına Göre COVID-19 Salgınına İlişkin Metafor Kategorileri Nelerdir?

Katılımcıların COVID-19 sürecinde psikolojik destek alma durumlarına göre COVID-19 salgınına ilişkin sahip oldukları metafor kategorilerine ilişkin veriler, Tablo 4’te gösterilmektedir.

**Tablo 4**

*Katılımcıların COVID-19 Sürecinde Psikolojik Destek Alma Durumlarına Göre COVID-19 Salgınına İlişkin Metafor Kategorileri*

Metafor Kategorisi	Psikolojik Destek Alma Durumu		
	Almış n (%)	Almamış n (%)	f (%)
Bilinmezlik	0	4 (%11.11)	4 (%11.11)
Olumsuz duygu yaratan	1 (%2.78)	6 (%16.66)	7 (%19.44)
Kabullenme	0	2 (%5.56)	2 (%5.56)
Engellenemeyen/durdurulamayan	1 (%2.78)	5 (%13.89)	6 (%16.67)
Yaşamı tehdit eden	1 (%2.78)	4 (%11.11)	5 (%13.89)
Küresel	0	2 (%5.56)	2 (%5.56)
Geçmişte benzeri yaşanmış bir durum/diğer salgınlar	0	3 (%8.33)	3 (%8.33)
Yaşamı değiştiren	2 (%5.55)	5 (%13.89)	7 (%19.44)
<b>Toplam</b>	<b>5 (%13.89)</b>	<b>31 (%86.11)</b>	<b>36 (%100)</b>

Tablo 4 incelendiğinde COVID-19 korkusu yaşayan ve psikolojik destek almayan beliren yetişkinlerin 31 (%86.11) daha fazla metafor ürettikleri tespit edilmiştir. COVID-19 korkusu yaşayan ve psikolojik destek almayan beliren yetişkinlerin büyük bir oranda 6 (%16.67) “*olumsuz duygu yaratan*” kategorisine yönelik metaforlar ürettikleri görülmüştür. Katılımcılardan biri, “*Bireyde aşırı kaygı yaratıyor (Katılımcı 5).*” diyerek COVID-19 salgınına olumsuz duygu yaratan kategorisindeki “*anksiyete*” metaforuyla açıklamıştır. Başka bir katılımcı ise olumsuz duygu yaratan kategorisindeki “*bataklık*” metaforuyla COVID-19 salgınına şu şekilde açıklamıştır: “*Çünkü o bataklığa giren kişilerin, insanların ömürlerinden ömür gidiyor. Psikolojik olarak kötü hissediyor (Katılımcı 23).*”

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin sahip oldukları metafor ifadelerinin büyük bir oranda (%17.14) “engellenemeyen/durdurulamayan” kategorisinde olduğu görülmüştür. Salgınlar, bir yandan yaşamı tehdit eden ve korkulması gereken gerçek korku odaklarıyken diğer yandan örneğin COVID-19 sürecinde gerekli sosyal mesafeyi korumak, hijyeni sağlamak, evde kalmak gibi davranışları harekete geçirerek virüsün yayılmasını önleyen bir yapıdır (Sungur, 2020). Ayrıca birey, hayatının çeşitli dönemlerinde travmatik yaşam olaylarıyla karşılaşabilmektedir ve her birey, karşılaştığı bu zorlu yaşam olaylarından farklı şekillerde etkilenmektedir (American Psychological Association, 2012). COVID-19 süreci de bireyin karşılaştığı travmatik yaşam olaylarından birisidir. COVID-19, insanların diğerleriyle etkileşimlerini sınırlandıran (Harper vd., 2020), dünyanın dört bir yanındaki milyonlarca insanın evde kalmalarını gerektiren ve psikososyal sonuçları olan bir salgındır (Pakpour ve Griffiths, 2020). Herhangi salgında yaygın olan temel temalardan birisi de korkudur (Xiang vd., 2020). Bu nedenlerle COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin sahip oldukları metafor kategorilerinin çoğunlukla “engellenemeyen/durdurulamayan” olması açıklanabilir. Alanyazında gerçekleştirilen bir araştırmada COVID-19 korkusu arttıkça bireylerin başa çıkma algısının daha düşük düzeyde olduğu ortaya konulmuştur (Prizmić-Larsen vd., 2023). Bu bağlamda COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin, COVID-19 salgınına ilişkin “engellenemeyen/durdurulamayan” metafor kategorilerine sahip olmaları, başa çıkma algıları ile ilişkili olabilir. Bu noktada bireyler, COVID-19 sürecinde almaları beklenen ve gereken önlemler olmasına rağmen COVID-19 sürecini kontrol edemeyeceklerini düşündükleri söylenebilir. Ayrıca COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin sahip oldukları metafor ifadelerinin büyük bir oranda (%17.14) “yaşamı değiştiren” kategorisinde olduğu tespit edilmiştir. Bireyin yakınlarını ölüm sonucu kaybetmesi, sosyal destek sistemlerinin zayıflaması, sağlık hizmetlerine erişimin sınırlandırılması ve yaşadığı ekonomik zorluklar bireyin yaşamını yeniden düzenlemesine neden olan faktörlerdir (Fegert vd., 2020). Tüm bunlarla birlikte bulaşıcı bir hastalık korkusu, bireyin yaşamını tehdit eder ve alışkanlıklarını değiştirir (Troisi, 2020). Bu yüzden araştırma sonucunda COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin sahip oldukları metafor kategorilerinin büyük oranda “yaşamı değiştiren” kategorisinde olması aslında beklenen bir durumdur. Çünkü COVID-19, bireylerin yaşamlarını değiştirmiştir. Bireyler, sosyal izolasyondan ötürü eskisi gibi yakınlarıyla görüşmemekte, zamanı evde geçirmekte, dışarı çıkamamakta, eğitim ve sağlık hizmetlerinden eskisi gibi yararlanamamakta, işe gidememekte, her gün ölüm haberlerine şahit olmakta ve dahası yakınlarını kaybetmektedir. Tüm bunlarla



birlikte bireylerin yaşamı ani ve sarsıcı bir şekilde değişmiştir. Özetle araştırma sonucunda COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinler, çoğunlukla “engellenemeyen/durdurulamayan” ve “yaşamı değiştiren” kategorilerinde metaforlar üretmişlerdir. Bu durum şu şekilde açıklanabilir: Her iki kategoride de COVID-19 süreci ile ilgili kontrol, COVID-19 korkusu yaşayan bireylere ait görünmemektedir. Bireyler, COVID-19 sürecinde edilgen konumda olup COVID-19 salgınına ve salgının etkilerine maruz kalan görece “daha pasif” bir konumda görünmektedir.

Araştırma sonucunda COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin sahip oldukları metafor kategorileri incelendiğinde kadınların büyük oranda 6 (%16.67) “engellenemeyen/durdurulamayan”, erkeklerin ise büyük oranda 2 (%5.55) “bilinmezlik”, “olumsuz duygu yaratan” ve “yaşamı değiştiren” kategorilerine yönelik metaforlar ürettikleri tespit edilmiştir. Kadınların çoğunlukla (%16.67) “lanet, bant, aşk acısı, dedikodu, yalan, iftira, asla içinden çıkamadığımız çukur, bataklık” şeklinde tanımladıkları “engellenemeyen/durdurulamayan” kategorisini erkek katılımcıların hiçbirinin tanımlamaması oldukça dikkat çekicidir. Katılımcı 18’in COVID-19 salgınına “aşk acısı” metaforuyla “Hiçbir zaman biteceğine inanmıyorum.” şeklinde; Katılımcı 17’nin ise “bataklık” metaforuyla “Bitmek bilmiyor.” şeklinde açıklaması duruma ilişkin umutsuzluk duygularını yansıtmaktadır. Erkeklerin büyük oranda (%5.55) “bilinmezlik”, “olumsuz duygu yaratan” ve “yaşamı değiştiren” kategorilerine yönelik metaforlar ürettikleri görülmüştür. Ancak, kadın katılımcılar hem “olumsuz duygu yaratan” (%13.89) hem de “yaşamı değiştiren” (%13.89) kategorilerinde erkeklerden daha fazla metafor üretmişlerdir. Ayrıca kadınların “bilinmezlik” (%5.55) kategorisinde de erkeklerle eşit sayıda metafor ürettikleri görülmüştür. Metaforlar, bireyin içsel deneyimini sembolize eden ve duygunun sembolleştirilerek tanımlandığı kavramlardır (Greenberg, 2020). Her birey kendine özgü duygulanıma sahiptir ve her birey farklı duygusal tepkiler verebilmektedir (Kuzucu, 2010). Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda kadın ve erkekler arasındaki bu farklılık toplumsal cinsiyet kalıp yargıları ile açıklanabilir. Toplumda toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının etkisi ile kadınların daha duygusal ve daha hassas olmaları; erkeklerin ise daha sert ve daha güçlü görünmeleri beklenmektedir (Atakan vd., 2013). Kadın ya da erkeğin, toplum tarafından belirlen bu kalıp yargılara uygun davranmaması ise toplum tarafından ayıplanmayla ve hatta dışlanmayla sonuçlanabilir (Sankır, 2010). Bu nedenle kadınların daha çok kendilerini açarak duygularından ve düşüncelerinden söz etme eğilimleri olurken erkeklerin daha çok kendileri dışındaki iş, siyaset, spor gibi konular hakkında konuşma eğiliminde oldukları bilinmektedir (Siyez, 2012). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda araştırma sonucunda elde edilen bu veriler, daha açıklanabilir olmaktadır. Alanyazında gerçekleştirilen bir çalışmada kadınların daha çok COVID-19 korkusu yaşadığı ve COVID-19 korkusu arttıkça daha çok olumsuz duygulanım yaşandığı tespit edilmiştir (Prizmić-Larsen vd., 2023). Yine başka bir çalışmada COVID-19 korkusunun duygusal tükenme ile pozitif yönde ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Chen ve Eyoun,

2021). Alanyazında gerçekleştirilen araştırma sonuçları, bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. COVID-19 korkusu olumsuz duygulanım ve duygusal tükenme ile ilişkili olabilir. Kadınlar hem COVID-19 korkusunu daha çok yaşadıklarından (Prizmić-Larsen vd., 2023; Sakib vd., 2023) hem de duyguları daha kolay dışavurdularından (Siyez, 2012) metaforları bu kategorilerde ürettikleri söylenebilir. Ayrıca kadınların çoğunlukla “engellenemeyen/durdurulamayan” kategorisinde tanımladığı metaforları erkek katılımcıların hiçbirinin tanımlamadığı tespit edilmiştir. “Engellenemeyen/durdurulamayan” metafor kategorisi, COVID-19 salgını karşısında bireyleri “daha pasif” bir konuma getirmektedir. Erkeklerin, COVID-19 korkusu yaşasalar dahi metaforları “engellenemeyen/durdurulamayan” kategorisinde tanımlamamaları toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak “daha güçlü” ve “daha sert” görünmek istemeleri ile açıklanabilir.

Araştırma sonucunda COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin sahip oldukları metafor kategorileri incelendiğinde COVID-19 geçirenlerin çoğunlukla 7 (%19.44) “yaşamı değiştiren” kategorisine yönelik metaforlar ürettikleri görülmüştür. COVID-19 korkusu, hem virüsün yeni olmasından hem de mevcut salgının gidişatının ne kadar kötüleşebileceğine dair belirsizlikten kaynaklanmaktadır (Asmundson ve Taylor, 2020). COVID-19 geçiren bireyler, süreçte neler yaşayabileceklerini deneyimlemişlerdir. Ancak tekrar virüse tekrar yakalanma durumunda yaşanacaklar belirsizdir. Ayrıca COVID-19 salgını ile bireyler, sadece hastalanırsa bile toplum tarafından damgalanma durumu, yakın ilişkisini kaybetme endişesi, sosyal izolasyon ile evde kalma durumu ve hayatta kalmama endişesi ile ilgili korku yaşamaktadır (İbrahim, 2020). Tüm bunlara ek olarak bireyin yakınlarını ölüm sonucu kaybetmesi, sosyal destek sistemlerinin zayıflaması, sağlık hizmetlerine erişimin sınırlandırılması ve yaşadığı ekonomik zorluklar bireyin yaşamını yeniden düzenlemesine neden olan faktörlerdir (Fegert vd., 2020). Tüm bu nedenlerle COVID-19 korkusu yaşayan ve COVID-19 geçiren beliren yetişkinlerin COVID-19 salgınına ilişkin sahip oldukları metafor kategorisinin çoğunlukla “yaşamı değiştiren” olması açıklanabilir.

Araştırma sonucunda COVID-19 korkusu yaşayan ve psikolojik destek almayan beliren yetişkinlerin 31 (%86.11) daha fazla metafor ürettikleri tespit edilmiştir. COVID-19 korkusu yaşayan ve psikolojik destek almayan beliren yetişkinlerin çoğunlukla 6 (%16.67) “olumsuz duygu yaratan” kategorilerine yönelik metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bireyler, COVID-19 pandemi sürecinde ruh sağlığı ile ilgili sorunlar yaşayabilir (Shaw, 2020). COVID-19 korkusu bireylerin ruh sağlığı üzerinde etkili olmaktadır (Fegert vd., 2020). Literatüre bakıldığında COVID-19 salgınının bireylerin ruh sağlığını etkilediğine yönelik araştırmaların olduğu görülmektedir (Cao vd., 2020; Qiu vd., 2020; Wang vd., 2020a; Wang vd, 2020b; Kara ve Çanakçı, 2022). Bu açıdan bakıldığında COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin psikolojik destek alma ya da almama durumunun, duygu ve düşünce yapılarını etkileyebileceği söylenebilir. Psikolojik destek

almak, bireyin karşılaştığı güçlüklerle başa çıkmasını kolaylaştırıp, daha işlevsel düşünmesini ve duygularını işlevsel olarak tanımlamasını sağlayabilir. COVID-19 korkusu, olumsuz duygulanımla ilişkili bir kavramdır (Prizmić-Larsen vd., 2023). Bununla birlikte psikolojik destek almamak, olumsuz duygulanımın devam etmesine neden olabilir. Araştırma sonucunda COVID-19 sürecinde psikolojik destek almayanların çoğunlukla “olumsuz duygu yaratan” kategorilerine yönelik metaforlar üretmeleri bu bağlamda açıklanabilir. Ayrıca, COVID-19 sürecinde psikolojik destek almayanların çoğunlukla “olumsuz duygu yaratan” kategorilerine yönelik metaforlar üretmeleri, karşılaştıkları güçlükler karşısında çaresizlik durumu yaşamalarıyla da açıklanabilir. Çünkü bireyler, COVID-19 pandemi sürecinde olumsuz duygulara sahip olarak kaderlerinin kendi ellerinde olmadığını düşünürlerse öğrenilmiş çaresizlik durumunu yaşayabilirler (Shaw, 2020).

Bu araştırmanın sınırlılıkları şöyledir: Araştırma COVID-19 korkusu yaşayan 27 katılımcı ile sınırlıdır. Katılımcıların çoğunluğu 23’ü (%85.2) kadındır, katılımcıların çoğunluğu 25’i (%92.6) bekârdır ve katılımcıların çoğunluğu 31’i (%86.11) COVID-19 geçirmemiştir. Araştırmanın bir diğer sınırlılığı ise verilerin 30 Nisan 2021 ile 27 Haziran 2021 tarihleri arasında toplanmasıdır. Çünkü o tarihler aralığında Türkiye’de ve hatta tüm dünyada eğitim-öğretime ara verilmesi, çevrimiçi eğitim süreci yürütülmesi, iş yerlerinin kapanması, çalışma sürelerinin/çalışma şekillerinin değiştirilmesi ve sokağa çıkmanın sınırlandırılması gibi çeşitli durumlar söz konusuydu. Bu koşullar altında katılımcılardan elde edilen verilerin de kısmen daha sınırlı bir bilgi sunabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmaya ilişkin tüm analiz sonuçları değerlendirildiğinde ise şu önerilerde bulunulabilir:

Bu araştırmada, internet aracılığı ile COVID-19 korkusu yaşayan 27 katılımcıya ulaşılmıştır. Bundan sonra gerçekleştirilecek olan araştırmalarda daha fazla katılımcıya ulaşılması ve odak grup görüşmeleri gibi yöntemlerle veri çeşitlemesine gidilmesi önerilebilir.

Araştırmanın katılımcıları, beliren yetişkinlerdir. COVID-19 korkusunu sadece beliren yetişkinler değil, diğer gelişim dönemindeki bireyler de yaşamaktadır. Benzer bir araştırmanın farklı gelişim dönemindeki bireylerle gerçekleştirilmesinin Alanyazına bir ölçüde de olsa katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmadaki katılımcıların 23’ü (%85.2) kadın; 4’ü ise (%14.8) erkektir. Bundan sonra gerçekleştirilecek araştırmalarda kadın ve erkek katılımcı sayısının birbirine yakın olması ile daha işlevsel veriler elde edilebileceği düşünülmektedir. Ayrıca katılımcıların 25’i (%92.6) bekâr 2’si (%7.4) evlidir. Beliren yetişkinlik dönemi 18-29 yaş aralığındaki bireyleri kapsadığından katılımcıların çoğunun bekâr olması aslında beklenen bir durumdur. Ancak bundan sonraki araştırmalarda farklı yaş gruplarının olmasının ve evli bireylerin de bekâr bireylerle benzer sayıda olmasının Alanyazına farklı bir bakış açısı getirebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada katılımcılara ilişkin bilgi toplanırken COVID-19 aşısı olma durumuna ilişkin soru sorulmamıştır. Alanyazına bakıldığında COVID-19 korkusu ile aşı olma durumu arasında ilişki olduğuna dair araştırmaların olduğu görülmektedir (Kasrine Al Halabi vd., 2021; Håkansson ve Claesdotter, 2022; Šorgo vd., 2022). Bundan sonra gerçekleştirilecek olan araştırmalarda, günümüzde devam eden salgınlar için bireylerin COVID-19 aşısı olma durumunun nasıl bir etkisinin olduğunu incelemenin önemli olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma verileri 30 Nisan 2021 ile 27 Haziran 2021 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu tarihler aralığında Türkiye’de okullar çevrimiçi eğitim vermekteydi, çoğu insan evden çalışmaktaydı, izolasyon ve kısıtlamalar devam etmekteydi. Benzer bir araştırmanın günümüzde gerçekleştirilmesinin Alanyazına farklı bir perspektif sunabileceği düşünülmektedir. Çünkü Greenberg’in (2020) dediği gibi: “Bir kişiyi bugün çok derinden etkileyen bir olay, başka bir gün tuvalin üzerinde farklı bir iz bırakacaktır. Hiçbir zaman insanlar aynı yerde bulunmazlar.” Benzer bir araştırmanın “hayat normale dönmüşken” günümüzde yapılmasının Alanyazına farklı bir perspektif sunabileceğini düşündürmektedir.

Araştırma sonucunda COVID-19 korkusu yaşayan beliren yetişkinlerin en çok “engellenemeyen/durdurulamayan”, “yaşamı değiştiren” ve “olumsuz duygu yaratan” kategorilerinde metafor ürettikleri görülmüştür. “Engellenemeyen/durdurulamayan” ve “yaşamı değiştiren” metafor kategorileri yukarıda da tartışıldığı üzere başa çıkma yeterliliği ve kontrol odağı ile ilgilidir. Bu bağlamda özellikle COVID-19 korkusu yaşayan bireylere yönelik gerçekleştirilecek ruh sağlığı hizmeti çalışmalarında başa çıkma stratejilerinin kazandırılması ve iç denetim odağının geliştirilmesi önemli olabilir. “Olumsuz duygu yaratan” metafor kategorisi bağlamında ise bireylerin duygularını fark etmelerinin ve ifade etmelerinin sağlanması önemli olabilir. Ayrıca işlevsel olmayan duygular yerine işlevsel duyguların kazandırılması da bireylerin iyilik haline katkı sunabilir.

Son olarak tüm araştırma bulguları dikkate alındığında COVID-19 salgınına ilişkin kısıtlamalar, yasaklar bitmiş de olsa bireylerin uzun vadede bu süreçten etkilendiği/etkilenebileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bireylerin ihtiyaç duydukları psikolojik yardımların ruh sağlığı uzmanları tarafından verilmesi önem arz etmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Altıparmak, P., Çanakçı, E., & Deniz, M. E., (2021). COVID-19 pandemi sürecinde bireylerin yaşamda anlam ve psikolojik sağlıklarının incelenmesi. M. E. Deniz ve Ü. Polat (Ed.). Uluslararası VII. TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi, 01-03 Eylül, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Bildiriler içinde (s. 344-345). Erişim adresi (07 Mart 2023): <https://2021.turkcess.net/wp-content/uploads/2021/09/15-09-TURKCESS-2021-OZET-KITABI.pdf>
- Altun, T., & Camadan, F. (2013). Rehber öğretmenlerin rehber öğretmen (psikolojik danışman) kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 883-918.
- American Psychological Association, (2012). The road to resilience. Erişim adresi (08 Mart 2023): <https://www.apa.org/topics/resilience>
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for?. *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Arnett, J. J., Žukauskienė, R., & Sugimura, K. (2014). The new life stage of emerging adulthood at ages 18–29 years: Implications for mental health. *The Lancet Psychiatry*, 1(7), 569-576. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)00080-7](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)00080-7)
- Asmundson, G. J., & Taylor, S. (2020). Coronaphobia: Fear and the 2019-nCoV outbreak. *Journal of Anxiety Disorders*, 70, 102196. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2020.102196>
- Aşkın, R., Bozkurt, Y., & Zeybek, Z. (2020). COVID-19 pandemisi: Psikolojik etkileri ve terapötik müdahaleler. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(37), 304-318.
- Atak, H. (2011). Yetişkinliğe aşamalı geçiş: beliren yetişkinlik tek bir ana yol. *İlköğretim Online*, 10(1), 51-67.
- Atakan, M., & Yurtdaş, G. T. (2013). Ergenlerin karşılıklı konuşmalarında toplumsal cinsiyet kuruluşu. *Psikoloji Çalışmaları*, 33(2), 15-30.
- Cai, H., Tu, B., Ma, J., Chen, L., Fu, L., Jiang, Y., & Zhuang, Q. (2020). Psychological impact and coping strategies of frontline medical staff in Hunan between January and March 2020 during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in Hubei, China. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26: : e924171. <http://doi.org/10.12659/MSM.924171>
- Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 12934. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>
- Chen, H., & Eyoun, K. (2021). Do mindfulness and perceived organizational support work? Fear of COVID-19 on restaurant frontline employees' job insecurity and emotional exhaustion. *International Journal of Hospitality Management*, 94, 102850. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102850>
- Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Beliren yetişkinlikte romantik yakınlığı başlatma: yakınlığa karşı yalıtılmışlık mı?. *Turkish Psychological Counseling Guidance Journal*, 4(34), 119-125.
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., & Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 14(20), 1-11. <http://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Goyal, K., Chauhan, P., Chhikara, K., Gupta, P., & Singh, M. P. (2020). Fear of Covid 2019: First suicidal case in India!. *Asian Journal of Psychiatry*, 49, 101989. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.101989>

- Greenberg, L. (2020). Duygu odaklı terapi: Danışanlara duygu koçluğu yapmak. S. Balcı- Çelik (Ed. ve Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Håkansson, A., & Claesdotter, E. (2022). Fear of COVID-19, compliance with recommendations against virus transmission, and attitudes towards vaccination in Sweden. *Heliyon*, 8(1), e08699. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e086>
- Haldorai, K., Kim, W. G., Agmapisarn, C., & Li, J. J. (2023). Fear of COVID-19 and employee mental health in quarantine hotels: The role of self-compassion and psychological resilience at work. *International Journal of Hospitality Management*, 111, 103491. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2023.103491>
- Harper, C. A., Satchell, L. P., Fido, D., & Latzman, R. D. (2021). Functional fear predicts public health compliance in the COVID-19 pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 1875-1888. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00281-5>
- Ibrahim, A. (2020). Therapeutic approach towards suicide among muslim folks: a treatise during COVID-19 outbreak. *African Journal of Biology and Medical Research*, 3(2), 26-32.
- Kara, A., & Çanakçı, E. (2022). The mediating role of resilience in the relationship between fear of COVID-19 and mental health continuum during the COVID-19 pandemic process. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 148-165. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2022.459.11>
- Kasrine Al Halabi, C., Obeid, S., Sacre, H., Akel, M., Hallit, R., Salameh, P., & Hallit, S. (2021). Attitudes of Lebanese adults regarding COVID-19 vaccination. *BMC Public Health*, 21(1), 998. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10902-w>
- Kuzucu, Y. (2010). Duyguları fark etme ve ifade etme (2. bs.). B. Yeşilyaprak (Ed.). Ankara: Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayınları.
- Li, J. B., Yang, A., Dou, K., & Cheung, R. Y. (2020). Self-control moderates the association between perceived severity of coronavirus disease 2019 (COVID-19) and mental health problems among the Chinese public. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4820. <https://doi.org/10.31234/osf.io/2xadq>
- Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2020). First COVID-19 suicide case in Bangladesh due to fear of COVID-19 and xenophobia: Possible suicide prevention strategies. *Asian Journal of Psychiatry*, 51, 102073. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2020.102073>
- Moser, K. S. (2000). Metaphor analysis in psychology—Method, theory, and fields of application. In *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), 1-10.
- Padmanabhanunni, A., & Pretorius, T. (2023). The Resilience of South African School Teachers in the Time of COVID-19: Coping with Risk of Infection, Loneliness, and Anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3462. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043462>
- Pakpour, A. H., & Griffiths, M. D. (2020). The fear of COVID-19 and its role in preventive behaviors. *Journal of Concurrent Disorders*, 2(1), 58-63.
- Prizmić-Larsen, Z., Vujčić, M. T., & Lipovčan, L. K. (2023). Fear of COVID-19 and Fear of Earthquake: Multiple Distressing Events and Well-Being in Croatia. *Psychological Reports*, 00332941231156813. <https://doi.org/10.1177/00332941231156813>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B., & Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic: implications and policy recommendations. *General Psychiatry* 33(2), e100213. <https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Sakib, N., Akter, T., Zohra, F., Bhuiyan, A. I., Mamun, M. A., & Griffiths, M. D. (2023). Fear of COVID-19 and depression: a comparative study among the general population and healthcare

- professionals during COVID-19 pandemic crisis in Bangladesh. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 21(2), 976-992. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00477-9>
- Sankır, H. (2010). Eril tahakküm ve üstün erillik olgusunun plâstik sanatlar alanında toplumsal cinsiyet rollerinin oluşumuna etkileri üzerine sosyolojik bir değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-Dergisi*, 28, 1-17.
- Satıcı B., Göçet-Tekin, E., Deniz, M. E., & Satıcı S. A. (2021). Adaptation of the Fear of COVID-19 Scale: Its association with psychological distress and life satisfaction in Turkey. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19, 1980-1988. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00294-0>
- Shaw, S. C. (2020). Hopelessness, helplessness and resilience: The importance of safeguarding our trainees' mental wellbeing during the COVID-19 pandemic. *Nurse Education in Practice*, 44, 102780. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2020.102780>
- Siyez, D. M. (2012). *Kişilerarası ilişkiler ve etkili iletişim (4. bs.)*. A. Kaya. (Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Šorgo, A., Crnkovič, N., Cesar, K., Selak, Š., Vrdelja, M., & Gabrovec, B. (2022). The influence of anxiety and fear of COVID-19 on vaccination hesitancy among postsecondary students. *Scientific Reports*, 12(1), 20564. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-25221-2>
- Sungur, M. (2020). *Belirsizlikle barışmak kaygı ve endişeyi yönetmek korona günlükleri*. İstanbul: Büyük Ada Yayıncılık.
- Troisi, A., (2020). Fear of COVID-19: insights from evolutionary behavioral science. *Clinical Neuropsychiatry* 17(2), 72-75. <https://doi.org/10.36131/CN20200207>
- Vilca, L. W., Chávez, B. V., Fernández, Y. S., Caycho-Rodríguez, T., & White, M. (2023). Impact of the fear of catching COVID-19 on mental health in undergraduate students: A Predictive Model for anxiety, depression, and insomnia. *Current Psychology*, 42(16), 13231-13238. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02542-5>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., Ho, C. S., & Ho, R. C. (2020a). Immediate psychological responses and associated factors during the initial stage of the 2019 coronavirus disease (COVID-19) epidemic among the general population in China. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(5), 1729. <https://doi.org/10.3390/ijerph17051729>
- Wang, C., Pan, R., Wan, X., Tan, Y., Xu, L., McIntyre, R. S., ... & Ho, C. (2020b). A longitudinal study on the mental health of general population during the COVID-19 epidemic in China. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.04.028>
- Xiang, Y. T., Yang, Y., Li, W., Zhang, L., Zhang, Q., Cheung, T., & Ng, C. H. (2020). Timely mental health care for the 2019 novel coronavirus outbreak is urgently needed. *The Lancet Psychiatry*, 7(3), 228-229. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30046-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30046-8)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, W. R., Wang, K., Yin, L., Zhao, W. F., Xue, Q., Peng, M., ... & Wang, H. X. (2020). Mental health and psychosocial problems of medical health workers during the COVID-19 epidemic in China. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 89(4), 242-250. <https://doi.org/10.1159/000507639>
- Zheng, H. B., & Song, W. J. (2010). Metaphor Analysis in the Educational Discourse: A Critical Review. *Online Submission*, 8(9), 42-49.

**EXTENDED ABSTRACT****Introduction**

COVID-19 is a pandemic that limits people's interaction with others (Harper et al., 2020), forces millions of people all around the world to stay home, and has psychosocial consequences (Pakpour & Griffiths, 2020). The theme of fear is one of the main common themes in any biological disaster (Xiang et al., 2020). Individuals may experience fear during the COVID-19 process. For this reason, COVID-19 is a process that affects both individuals' mental and physical health in Turkey and around the world, and it is considered that its psychological impacts on people will continue even if the pandemic ends (Aşkın et al., 2020). Studies conducted not only in Turkey but also in other parts of the world reveal that the fear of COVID-19 affects individuals' mental health (Cao et al., 2020; Goyal et al., 2020; Li et al., 2020; Mamun & Griffiths, 2020; Qiu et al., 2020; Wang et al., 2020a; Altıparmak et al., 2021; Kara & Çanakçı, 2022; Padmanabhanunni & Pretorius, 2023). Therefore, it is believed that the impacts of COVID-19 will last due to the changes it has caused in individuals' lives, although it is not considered a major concern in some countries. For these reasons, the present study aims to investigate the perceptions of emerging adults having fear of COVID-19 regarding the COVID-19 pandemic to understand individuals experiencing fear of COVID-19. This study was conducted in order to examine the perceptions of individuals experiencing fear of COVID-19 regarding the COVID-19 pandemic using metaphor analysis.

**Method**

In this study, a "Personal Information Form" was used to gather data. Participants were asked to complete the sentence "The COVID-19 pandemic is like \_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_." in order to determine their perceptions regarding fear of COVID-19.

172 emerging adults aged 18–29 who live in Turkey and voluntarily agreed to participate in the research were reached via the Internet. Firstly, "The Fear of COVID-19 Scale" was used, and it was found that 27 emerging adults (15.7%) did not have a fear of COVID-19, 118 participants (68.6%) had moderate fear of COVID-19, and 27 participants (15.7%) experienced fear of COVID-19. The research aims to examine the perceptions of adults who have experienced COVID-19 with regard to the COVID-19 pandemic. Thus, the sample of the study consisted of 27 emerging adults between the ages of 18 and 29 who voluntarily agreed to participate in the study and experienced COVID-19 fear.

After the data collection process, the scores of participants obtained from the COVID-19 scale were calculated, and their responses to the sentence "The COVID-19 pandemic is like \_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_." were determined. The arithmetic means and standard deviations of the scale scores were calculated. The standard deviation (5.72) was added to the arithmetic mean (17.28),



and the participants with scores above 23 were categorized as “participants having COVID-19 fear.” Participants whose scores were lower than the score (11.56) obtained by subtracting the standard deviation (5.72) from the arithmetic average (17.28) were categorized as “participants not having COVID-19 fear.” Participants with scores between 23 and 11.56 were classified as “participants who have a moderate level of COVID-19 fear.” After the participants' COVID-19 scores were classified as high, low, and moderate levels, the study focused on the participants who were at a high level, that is, those who were described as “participants who experience COVID-19 fear.” Firstly, the information about the participants obtained from the “Personal Information Form” was analyzed in SPSS 21. Then, the responses of the participants having fear of COVID-19 to the sentence “The COVID-19 pandemic is like \_\_\_\_\_ because \_\_\_\_\_.” were analyzed using the method of metaphorical analysis.

While analyzing the data, the stages of nomenclature, elimination and purification, compilation and category development, ensuring validity and reliability, and transferring the data to the computer environment were carried out, respectively.

### **Results & Discussion & Conclusion**

Emerging adults experiencing fear of COVID-19 produced 21 different metaphors. The metaphors and the frequencies of the metaphors are as follows: Fear (1), biological warfare (1), nightmare (1), anxiety (1), a pit we can never get out of (1), death (2), incubus (1), a pandemic that affects all life and will not last for a while (1), a global epidemic (1), bottomless well (1), fighting a war on the front (1), prison (1), gossip/lies/slander (1), swamp (2), pangs of love (1), sars (1), tape (1), punishment for people (1), plague (2), a thief (1), and curse (1). The metaphors created by the participants were divided into eight categories: obscurity, a situation that causes negative emotions, acceptance, a non-preventable or unstoppable situation, a life-threatening situation, a global situation, a situation similar to the past or other epidemics, and a life-changing situation.

Firstly, it was noticed that the metaphor expressions of emerging adults experiencing COVID-19 fear related to the COVID-19 pandemic were mostly in the category of “a non-preventable/unstoppable situation” (17.14%) and “a life-changing situation” (17.14%).

When the categories of metaphors identified by emerging adults experiencing COVID-19 fear regarding the COVID-19 pandemic were analyzed, it was found that women mostly 6 (16.67%) reported metaphors for the categories of “a non-preventable/unstoppable situation” while men mostly 2 (5.55%) produced metaphors for the categories of “obscurity”, “a situation that causes negative emotions” and “a life-changing situation”. One participant described the COVID-19 pandemic with the metaphor of “pangs of love”, explaining, “I don't believe it will ever

end (Ö)", and another participant using the metaphor of "swamp" explained it as "It doesn't end (O)", which all reflects despair about the situation.

When the metaphor categories of emerging adults experiencing COVID-19 fear were examined, it was found that those who had COVID-19 mostly 7 (19.44%) produced metaphors for the "a life-changing situation" category. The fear of COVID-19 results from both the fact that the virus is new and the uncertainty about how much the pandemic may worsen (Asmundson & Taylor, 2020). Individuals who have had COVID-19 have experienced what they can face during the process. However, it is unclear what will happen in case of re-infection with the virus again. The loss of relatives as a result of death, the weakening of social support systems, the limitation of access to health services, and the economic difficulties experienced by the individual are the factors that cause the individual to reorganize his or her life (Fegert et al., 2020). Overall, these reasons may explain why the category of metaphors stated by adults who have experienced COVID-19 fear and who have the fear of COVID-19 is mostly "a life-changing situation".

Results demonstrate that those who had COVID-19 and did not receive any psychological support 31 (86.11%) more metaphors. It was also noted that emerging adults' fear of COVID-19 and not receiving psychological support mostly expressed metaphors for the category of "a situation that causes negative emotions." Individuals may have problems related to mental health during the COVID-19 process. There are many studies on the impact of the COVID-19 pandemic on the mental health of individuals (Qiu et al., 2020; Wang et al., 2020a; Wang et al., 2020b; Kara & Çanakçı, 2022). The fear of COVID-19 also affects the mental health of individuals (Fegert et al., 2020). Therefore, it is important to receive psychological support from mental health specialists during the process.

# Yetişkinlerde Travma Sonrası Büyüme ile Yaşamda Anlam Arayışı Arasındaki İlişkide Umudun Aracı Rolü\*

The Mediating Role of Hope in the Relationship Between Posttraumatic Growth and Searching for Meaning in Life in Adults

Bahar KAYA<sup>[1]</sup> Bahar AKOĞLU<sup>[2]</sup>

Başvuru Tarihi: 16 Kasım 2023

ÖZET

Kabul Tarihi: 29 Şubat 2024

Bu araştırma, yetişkin bireylerdeki travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun aracı rolünü incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yapılan çalışmada, Sosyodemografik Bilgi Formu, Travma Sonrası Büyüme Envanteri (TSBE), Yaşamda Anlam Ölçeği (YAÖ) ve Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ) kullanılmıştır. Çalışma 20-65 yaş arasında olan 424 kişinin gönüllü katılımıyla yürütülmüştür. Travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun aracı rolü Process 4.2 kullanılarak incelenmiştir. Bulgular sonucu travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun kısmi aracı role sahip olduğu saptanmıştır. Travma sonrası büyümenin yaşamda anlamı pozitif yönde yordadığı görülmüştür. Travma sonrası büyüme ve sürekli umut değişkenleri yaşamda anlam puanındaki varyansın %35'ini açıklayabilmektedir. Sürekli umut bağımsız değişkeninin ise travma sonrası büyüme puanındaki varyansın %13'ünü açıkladığı görülmektedir. Elde edilen bulgularla bireylerin büyüme ve anlam yaratma süreçlerinde umudun önemi vurgulanmıştır. Türk popülasyonunda yapılan bu çalışma, farklı kültürlerle karşılaştırma olanağı sunacağı için önem arz etmektedir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, ruh sağlığı profesyonelleri tarafından travmatik olaylara yönelik yürütülen psikososyal destek çalışmalarında ve psikolojik müdahalelerde acı veren deneyimlerin ruhsal gelişime katkısında umudun gücünün hesaba katılmasının, travmatik olaylara maruz kalmış bireylerin iyileşme süreçlerini destekleyeceği düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** travma sonrası büyüme, yaşamda anlam, umut

Received Date: November 16, 2023

ABSTRACT

Accepted Date: February 29, 2024

This study was conducted to examine the mediating role of hope in the relationship between posttraumatic growth and the meaning in life in adults. The Sociodemographic Information Form, Posttraumatic Growth Inventory (PTGI), Meaning in Life Questionnaire (MLQ), and Dispositional Hope Scale (DHS) were used for this purpose. The study was conducted with the voluntary participation of 424 people between the ages of 20 and 65. The mediating role of hope in the relationship between posttraumatic growth and the search for meaning in life was analyzed using Process Macro 4.2. The findings revealed that hope has a partial mediating role in the relationship between posttraumatic growth and meaning in life. Posttraumatic growth was found to predict meaning in life positively. Posttraumatic growth and continuous hope variables can explain 35% of the variance in the meaning of the life score. The independent variable of sustained hope explained 13% of the variance in the posttraumatic growth score. With the findings obtained, the importance of hope in the growth and meaning-making processes of individuals was emphasized. This study conducted on the Turkish population is important as it will provide the opportunity to compare different cultures. Based on the results of the study, it is thought that taking into account the power of hope in the contribution of painful experiences to psychological development in psychosocial support studies and psychological interventions carried out by mental health professionals for traumatic events will support the healing processes of individuals exposed to traumatic events.

**Keywords:** post-traumatic growth, meaning in life, hope

**Atıf Cite** Kaya, B., & Akoğlu, B. (2023). Yetişkinlerde travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun aracı rolü. *Humanistic Perspective*, 6 (1), 33-58. <https://doi.org/10.47793/hp.1391830>

\* Bu makale birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>[1]</sup> Klinik Psikoloji YL | Nişantaşı Üniversitesi | Lisansüstü Eğitim Fakültesi | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0009-0008-5526-1642 | bhrkaya1997@gmail.com

<sup>[2]</sup> Dr. Öğr. Üyesi | Nişantaşı Üniversitesi | İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi | Psikoloji | İstanbul | Türkiye | ORCID: 0000-0002-1457-2531

## GİRİŞ

**K**işinin psikolojik ve toplumsal bütünlüğünü etkileyen zorlayıcı yaşam olayları sonucunda oluşan duygusal yaralar travma perspektifinde ele alınmaktadır. Latince “yara” anlamına gelen (Acar, 2020) travma kelimesi, canlı bir yapıda dış bir etkinin varlığı sonucunda oluşan bozulma olarak tanımlanmaktadır (Ceylan, 2020) ve önceleri sadece fiziksel hasarları anlatan bir tıbbi terim olarak kullanılmıştır (Yıldız, 2021). Günümüzde ise bireylerin bedensel ve ruhsal varlığını önemli derecede sarsan ve yaralayan her çeşit olay travma olarak adlandırılmaktadır (Kokurcan ve Hüseyin, 2012). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı (DSM-5-TR) travmayı; kişinin örseleyici bir olay yaşaması, başkalarının yaşadıkları travmatik olaylara şahit olması veya bunları öğrenmesi, travmatik olaylar sonucu yakınlarını kaybetmesi ve travmatik olayların hoş olmayan detaylarına tekrarlayan ya da aşırı biçimde maruz kalması olarak tanımlamıştır (American Psychiatric Association [APA], 2022). Travmatik olaylar bireyi büyük bir sarsıntıya uğratarak ona kendisini çaresiz ve güçsüz hissettiren başa çıkma mekanizmalarını sekteye uğratabilecek kadar büyük bir etkiye sahiptir (Öztürk, 2017). Travmatik olaylar, ortaya çıkış biçimlerine göre doğal olaylar ve insan kaynaklı olaylar olmak üzere iki ana gruba ayrılmaktadır: Savaş, taciz, kaza gibi olaylar insanlar tarafından yaratılan travmatik olaylar arasında yer alırken deprem, sel, hortum gibi olaylar ise doğal olaylar olarak bilinmektedir. İnsan kaynaklı travmatik olaylar, istemli ve istemsiz gerçekleştirilen olaylar olarak ikiye ayrılmaktadır (Dürü, 2006). Travmatik olaylara maruz kalmak psikolojik sağlığı olumsuz yönde etkileyerek Travma Sonrası Stres Bozukluğu (TSSB), kaygı bozuklukları, depresyon gibi psikolojik rahatsızlıklara neden olabilmektedir (Karancı vd., 2009). TSSB, travmaya özgü bir tepki olarak öne çıktığı için en yaygın görülen psikolojik bozukluklardan biri olarak büyük bir öneme sahiptir (Acar, 2020).

Öte yandan travmatik olayların olumlu etkileri de görülebilmektedir (Shakespeare-Finch vd., 2003). Travmatik olaylar acıya ve travma sonrası stres semptomlarına neden olabildiği gibi birçok kişi bu olaylarla başa çıkma sürecinde büyüme deneyimi yaşadığını bildirmiştir (Schulenberg, 2020). Çok stresli olaylarla mücadelenin sonucunda gerçekleşen bu olumlu psikolojik veya kişisel değişiklikler travma sonrası büyüme (TSB) olarak adlandırılmaktadır (Zoellner ve Maercker, 2006). TSB, kişinin kendisinin ve yaşamının değerini anlamasını destekleyebilmekte ve daha anlamlı kişilerarası ilişkiler kurmasına, kişisel güçlenme duygunun artmasına katkı sağlayabilmektedir (Shakespeare-Finch vd., 2003). Öte yandan, bireyin travmatik olaylardan sonra olumlu yönde bir büyüme deneyimleyebilmesi için de kişisel ve sosyokültürel kaynaklarının olması gerekir. Alanyazında An ve diğerleri (2017) tarafından yürütülen bir çalışmaya göre deneyime açıklık, vicdanlılık ve olumlu yönelim gibi kişilik özellikleri insanların güçlükleri iyi yönetmesini sağlamaktadır ve TSB ile ilişkilidir. Schafer ve Moos (1992; akt Zoellner

ve Maercker, 2006: 629) ise kişisel kaynaklarla beraber bireyin aile üyeleri, arkadaşları ve çalışma arkadaşları ile kurduğu ilişkiler ve onlardan destek görmesi, maddi kaynaklar gibi sosyal ve toplumsal destek kaynaklarının travmatik olaylarla başa çıkma şeklini etkilediğini vurgulamıştır.

TSB kavramıyla ilişkili olan önemli kavramlardan biri de umuttur. Alanyazında umut düzeyinin yüksek olmasının daha yüksek travma sonrası büyüme düzeyiyle ilişkili olduğunu bildiren farklı çalışmalar bulunmaktadır (Yuen vd., 2014). Confino ve diğerleri (2023) araştırmasında TSB yaşayan bireylerin daha yüksek umut düzeylerine sahip olduklarını gözlemlemiştir. “Umut”, alanyazında uzun vadeli hedeflere yönelik harekete geçmeyi ve sürdürmeyi destekleyen ve TSB’ye katkıda bulunan potansiyel koruyucu bir faktör olarak tanımlanmıştır (Snyder vd. 2002; akt. Umer ve Elliot, 2019). Umut, insanoğlu varolduğundan beri onun hayatta kalmasına yardımcı olan, iyi oluşuna katkı sağlayan ve ruh sağlığını destekleyen süreçlerde kullanılan ve aktif rol oynayan önemli kavramlardan biridir (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Umut, çok boyutlu bir insanî özelliktir ve duygu, umutlu düşünme ya da kişilik özelliği olarak görülebilmektedir (Nazir, 2020). Snyder’ın Umut Teorisi’ne (1994) göre ise umut, eyleycilik (kişinin gelişebileceği ve hedeflerini gerçekleştirebileceğine ilişkin algısı) ve yollar (hedeflere ulaşmak için yeni yöntemler bulma becerisi) olmak üzere iki önemli yapıdan oluşmaktadır (Snyder, 1994; akt. Hullman vd., 2014). Umudlu düşünme içerisinde hem alternatif yollar hem de eyleyici düşünceyi barındırmaktadır (Snyder, 2002). Umut, birey zorluklarla karşılaştığında kurtarıcı bir güç olarak bireyin iyi oluşunu koruyan geleceğe dair beklentisidir (Snyder vd., 2002). Padilla-Walker ve diğerlerine (2011) göre umut, fiziksel ve psikolojik sağlıkla bağlantılı olan ve bireyin karşılaştığı olumsuz durumlara karşı koruyucu olan psikolojik sağlığın önemli bir boyutudur. Bu açıdan travma yaşantılarında ruhsal büyümenin sağlanması için umut edebilen, yaşama olumlu bakabilen ve amaçları olan biri olmak oldukça önemlidir. Alanyazında umudun psikolojik iyi oluş ve öznel iyi oluşu yordayan önemli değişkenlerden biri olduğu bulunmuştur (Aydoğdu, 2021; İmroğlu vd., 2021; Kardas vd., 2019; Kocaman, 2019). Umut bireyde “yapabilirim” düşüncesini uyandırmaktadır ve bireyin şu andaki ve gelecekteki hedeflerini gerçekleştirmesini engelleyen zorluklarla baş etmesini sağlayacak motivasyonel gücü oluşturmaktadır (Cihangir Çankaya ve Meydan, 2018). Bir sorun yaşandığında, sorunun sebep olduğu rahatsızlık hissi ve bireyin sorunun çözümüne dair olumsuz düşünceleri, bireye umutsuz ve çaresiz hissettirebilmektedir. Bu durum yaşamdan doyum almasını engelleyerek mutsuz olmasına yol açabilmektedir. Bunun aksine, birey problemin çözümüne ilişkin alternatif yolları olduğunu düşündüğünde daha fazla pozitif duygu yaşayabilmektedir. Tarhan ve Bacanlı’ya (2015) göre umut, bireyin hayatta kalmasına katkı sağlayan ve bireyin iyi oluşunu destekleyen koruyucu bir faktördür. Bruininks ve Malle (2005) ise doğal afetler, savaş vb. yıkımlarda bile bireyi ve toplumu ayakta tutan şeyin umut olduğunu belirtmiştir. Umut; geleceğe dair karamsarlık durumunda, işler yolunda gitmediğinde, ufukta güzel şeyler olacağına ilişkin güçlü bir inançtır;

bireyin yaşamı için anlam yaratması, çıkmazlarla karşılaştığında devam etme gücü sağlamaktadır (Snyder vd., 2002). Alanyazında umudun koruyucu bir faktör olduğu ve TSB'ye katkıda bulunduğu desteklenmektedir (Aras 2021; Heidarzadeh vd., 2016; Umer ve Elliot, 2019).

TSB ile ilişkili olan bir diğer önemli kavramın ise yaşamda anlam olabileceği düşünülmektedir (Mostarac ve Brajković, 2022). Alanyazında yüksek yaşamda anlam düzeyinin yüksek travma sonrası büyüme düzeyiyle ilişkili olduğunu bulgulayan çalışmalar mevcuttur (Almeida vd., 2022). Felsefe tarihi boyunca, insanlığın temel sorgulamalarından biri olan "yaşamın anlamı nedir?" sorusu, birçok filozof tarafından incelenmiştir. Bu kavramın psikoloji alanında incelenmesi ise Adler'in bireyin belirli bir amaca ulaşma yolunda kendi kaderini şekillendirebileceği savı ile başlamıştır (Demirbaş-Çelik ve İşmen-Gazioğlu, 2015). Daha sonra Frankl (2020) anlam terapisi olarak isimlendirdiği logoterapi yaklaşımını geliştirmiştir ve varoluşçu yaklaşım içerisinde yer edinmiştir. Frankl'a göre (2020), Nietzsche'nin "yaşamak için bir nedeni olan kişi, hemen her nasıla katlanabilir" sözleri her çeşit psikoterapi için yol gösterici bir şifredir. Yaşamın anlamı, bireyin hayatını anlamlı hale getirebilmek adına belirlenmiş bir hedefe, misyona ya da bütünlük taşıyan bir yaşam amacına sahip olma düzeyini ifade etmektedir (Steger, 2012). Bireyin yaşamında anlam olması, onu hayata bağlayan en temel motivasyondur ve nasıllara, zorlanmalara karşı dayanma gücü sağlamaktadır (Frankl, 2020). Corey'e (2008) göre yaşamda anlamın ortaya çıkabilmesi için birey yaşamının bir sonu olduğu bilgisiyyle yüzleşmelidir. Bu bilgiyle yüzleşen birey ya kabullenerek ve kendi hayatının sorumluluğunu alarak kendi yaşam anlamını keşfedecektir ya da varoluşunda bir anlam ve sorumluluk duygusu bulamaması sonucu acı çekerek çeşitli nevroz belirtileri gösterecektir (Frankl, 2020). Bireyin yaşamında anlam bulamaması anlamsızlık olarak isimlendirilmiştir (Frankl, 2020). Anlamsızlık yaşayan birey doğal olarak bir anlam arayacaktır. Bu nedenle, yaşamda anlam kavramı kadar yaşamda anlam arayışı kavramının da üzerinde durulmaktadır. Steger ve diğerleri (2006) yaşamda anlamın iki alt boyuttan oluştuğunu vurgulamıştır: yaşamda anlam arayışı ve yaşamda anlamın. Anlamın varlığı, bireyin kendi yaşamını anlamlı ve önemli görmesiyken; yaşamda anlam arayışı ise bireyin yaşamının anlam, önem ve amacına yönelik bir anlayış oluşturmasını ve bu anlayışı geliştirmeye yönelik arzu ve çabalarını içermektedir. Frankl (2020) yaşamda anlam arayışının ruh sağlığını olumlu etkilediğini belirtmektedir. TSB ile ilgili araştırmalara göre strese katlanma eylemi, bir kişiyi dünya ile ilgili varsayımlarını yeniden yapılandırması yönünde teşvik eden bir anlam arayışına sokabilmektedir ve bu; kişinin kendisiyle, başkalarıyla veya dünyayla ilgili görüşünün dönüşümüne neden olabilmektedir (Schulenberg, 2020). Yapılan bazı araştırmalara göre anlam arayışı travma sonrası büyüme ile ilişkilidir (Hosseinigolafshani vd., 2019; Mostarac ve Brajković, 2022). Yaşamda anlamın varlığı ve yaşam amacı konuları Türkiye'de son on yıldır araştırılmaya başlanmıştır. Bu nedenle Türkiye'de yürütülen çalışmaların sayısı neredeyse yok denilecek kadar azdır. İlhan ve Özbay (2010) tarafından yapılan bir araştırmada, öznel iyi oluş ile yaşam amaçları

arasındaki ilişki incelenmiş ve yaşamda anlam değişkeninin öznel iyi oluşu yordadığı bulunmuştur. Yaşamda anlam konusunda yapılan bir başka çalışmada ise yaşamda anlam ve ego-sağlamlığı arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir (Demirbaş ve Keklik 2011; akt. Demirbaş-Çelik, 2016).

Alanyazın incelendiğinde travma sonrası büyümeyle ilgili kanser (Trzebiński ve Zięba, 2013; Aflakseir vd., 2018), kayıp deneyimi (Alvarez-Calle, ve Chaves, 2023; Asgari ve Naghavi, 2020; Waugh vd., 2018), mültecileri (Umer ve Eliot, 2019), terör saldırıları (Ai vd., 2005), deprem (An vd., 2017; Schulenberg, 2020; Zhou ve Wu, 2018), boşanma yaşantısı olan bireyler (Başarıkan, 2022), Covid-19 salgını (Aras, 2021) ile ilgili yürütülmüş araştırmalar olduğu görülmektedir. Ancak güncel olarak, uluslararası alanyazında yaşamda anlam ve umut gibi değişkenlerle TSB ilişkisini doğrudan araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Ai vd., 2005). Türkiye’de de bu değişkenlerin ilişkisini inceleyen çalışmalar sınırlıdır. Dürü (2006,) neden bazı insanların travmatik deneyimlerin ardından umutsuzluk ve TSSB geliştirirken diğerlerinin büyüme gösterdiğinin farklı kavramlarla birlikte ele alınması gerektiğini ileri sürmektedir. Diğer taraftan, yaşamın anlamının bireylerin psikolojik sağlığı ve travmatik yaşam olaylarına karşı yaşamdaki işlevselliklerini sürdürebilmeleri için önemli bir rolü olduğu düşünülmektedir (Routledge ve FioRito, 2021). Gerek yaşam anlamı gerekse umut, kişinin psikolojik iyi oluşunu olumlu anlamda etkileyen temel psikolojik ihtiyaçlardır. Anlam, varoluşsal tehditlere karşı bir tampon görevindedir. Kişiyi devam etme gücü sağlayan önemli bir kaynak olarak yaşamda anlamı ele almak, sağlıklı birey ve sağlıklı toplum için gitgide önemli görülmekte ve bu konudaki çalışmalar da artmaktadır (Routledge ve FioRito, 2021). Özellikle varoluşsal tehditlerle karşı karşıya kalan günümüz toplumlarında, pandemi gibi sarsıcı yaşam olaylarında bu konunun öneminin arttığı görülmektedir. Bu bağlamda söz konusu değişkenlerin sağlık ve refah için koruyucu bir işlevi olduğu ve TSB ve yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun, anlam yaratma ve büyüme süreçlerine katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, yetişkinlerde travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun aracı rolüne bakılması ve katkısının ne seviyede olduğunun araştırılması önem arz etmektedir. Bütün bunlara dikkat edilerek bu çalışmanın amacı bağımsız değişken olan travma sonrası büyümenin bağımlı değişken olan yaşamda anlam arayışı ile olan ilişkisini ve söz konusu bu iki değişken arasında umudun aracı rolünü belirlemektir. Araştırmanın bir diğer amacı ise üç ana değişkenin çeşitli sosyo-demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Ana değişkenlerin önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumu ve öğrenim düzeyine göre farklılaşacağı düşünülmektedir. Önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumunun ve öğrenim düzeyinin bireyin yaşamında neyi önceliklendireceğine karar vermesi ve bu yolda adımlar atarak büyümesi ile ilişkili olduğu varsayılmaktadır. Bu bağlamda aşağıda yer alan araştırma soruları yanıtlanmaya çalışılmıştır:

1. Yetişkinlerde travma sonrası büyüme, yaşamda anlam arayışı ve umut arasında anlamlı düzeyde ilişki var mıdır?
2. Yetişkinlerde travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun aracı rolü var mıdır?
3. Travma sonrası büyüme düzeyleri, bireylerin öğrenim düzeyi ve önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
4. Yaşamda anlam düzeyleri, bireylerin öğrenim düzeyi ve önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Sürekli umut düzeyleri, bireylerin öğrenim düzeyi ve önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Yetişkin bireylerin katıldığı bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinin kullanıldığı kesitsel nitelikte betimsel bir çalışma tasarımıdadır. Kesitsel tarama modelinde, araştırılan olguların herhangi bir zaman dilimindeki ansal durumu betimlenmektedir (Özdemir, 2015). Birden fazla değişkenin birlikte değişip değişmediğinin ve birlikte değişiyorlarsa bu değişimin ne düzeyde olduğunun anlaşılabilmesi amacıyla kullanılan ilişkisel tarama modelinde, bulunan ilişkiler doğrudan bir sebep-sonuç ilişkisi vermemekle beraber, neden-sonuç ilişkisi hakkında bazı ipuçları ve bilgiler vermektedir (Karasar, 1999). Araştırmanın amacı travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı ve umut arasındaki ilişkinin gücünü ve yönünü ortaya koymaktır.

### Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırma Mayıs-Temmuz 2023 tarihlerinde Türkiye’de yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Türkiye’de yaşayan bireyler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise Türkiye’de yaşayan 20-65 yaş arasındaki bireylerden oluşmaktadır. Cohen (1988), evreni bilinmeyen örnekleme %5 hata payı ile en az 384 kişiye ulaşmayı savunmuştur. Evrenin Türkiye olduğu bu çalışmada örnekleme, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile 384 kişinin oluşturması idealdir. Kolay ulaşılabilir örnekleme, ulaşılması hızlı ve kolay olan, araştırmaya katılmaya gönüllü kişilerden oluşan örneklemdir (Christensen vd., 2015). Araştırma 424 kişinin katılımıyla yürütülmüştür.



## Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında, katılımcılardan demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Sosyodemografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan bireylerin travma sonrası büyüme düzeylerini ölçmek için Travma Sonrası Büyüme Envanteri (TSBE), Umut düzeylerini ölçme amacıyla Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ) ve bireylerin yaşamda anlam düzeylerini değerlendirmek adına Yaşamda Anlam Ölçeği (YAÖ) kullanılmıştır. Tüm veriler Google Forms üzerinden internet aracılığı ile toplanmıştır.

**Sosyo-Demografik Bilgi Formu.** Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, eğitim durumları, sosyo-ekonomik durumları, geçirdikleri ruhsal rahatsızlıklar gibi sosyodemografik özelliklere dair bilgiler yer almaktadır. Sosyodemografik bilgi formu 12 soruyu içermektedir.

**Travma Sonrası Büyüme Envanteri (TSBE).** Araştırmada katılımcıların yaşadıkları travmatik olayların ardından büyüme düzeylerini ölçmek amacıyla Travma Sonrası Büyüme Envanteri (TSBE) kullanılmıştır. TSBE, travmanın ardından yaşanan olumlu gelişmeyi ölçmek amacıyla Tedeschi ve Calhoun (1996) tarafından geliştirilmiştir. TSBE, 21 sorudan oluşur ve 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Elde edilen puanlar 0 ile 105 arasında değişebilir ve yüksek puanlar, kişinin travma sonrası dönemde olumlu bir değişim veya büyüme deneyimlediğini gösterebilir. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek için Cronbach Alpha yöntemi kullanılmıştır ve ölçeğin iç tutarlılığının .95 olduğu belirtilmiştir. Ayrıca faktör analizi ile ölçeğin beş alt boyutu belirlenmiştir: kişiler arası ilişkilerde olumlu değişim, yeni fırsatların farkına varma, yaşamın değerini anlama, kişisel dayanıklılığın artması ve maneviyatın güçlenmesi. Bu alt boyutların iç tutarlılığı ise .67 ile .85 arasında saptanmıştır. Ölçeğin Türkçe versiyonu, Işık ve Dürü (2006) tarafından oluşturulmuştur ve özgün çalışmadaki gibi beş faktörlü yapıdadır (Dürü, 2006). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı .93 olarak rapor edilmiştir. Kağan ve arkadaşlarının (2012) çalışması, ölçeğin yapısal eşitlik modelini test ederek ölçeğin üç faktörlü halinin Türkçe versiyonu için geçerli olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuca göre ölçeğin üç alt ölçeği bulunmaktadır: "Benlik algısındaki değişim" (10 soru), "yaşam felsefesinde değişim" (6 soru) ve "ilişkilerde değişim" (5 soru). Alt ölçekler için iç tutarlılık katsayıları 0.78, 0.77 ve 0.77 olarak bulunmuştur. Tüm maddeler için hesaplanan iç tutarlık katsayısı ise 0.92'dir. Bu çalışmada ise ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı .96'dır. Benlik Algısındaki Değişim, Yaşam Felsefesinde Değişim ve Başkalarıyla İlişkilerde Değişim alt boyutları için ise iç tutarlılık katsayısı sırasıyla .93, .90 ve .84'tür. Bu çalışmada TSBE'nin üç faktörlü versiyonu kullanılmıştır.

**Sürekli Umut Ölçeği (SUÖ).** 1991 yılında Snyder ve diğerleri tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması Tarhan ve Bacanlı (2015) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçek 12 madde içermektedir ve her biri dörder madde ile ölçülen Alternatif Yollar Düşüncesi ve Eyleyici

Düşünce olarak adlandırılan iki alt boyuttan oluşmaktadır. Kalan dört madde ise umutla bağlantısı olmayan dolgu maddeler olarak belirlenmiştir. Boyutları ölçen dört maddenin biri geçmiş, ikisi içinde bulunulan zaman ve bir tanesi de geleceğe yönelik ifadeler içermektedir. Her madde sekizli likert tipi bir derecelendirme ölçeğiyle değerlendirilmektedir. Eyleyici Düşünce ve Alternatif Yollar Düşüncesi alt boyutlarından alınan puanların toplamı sürekli umut ölçeği toplam puanını vermektedir. Ölçeğin alt boyutlardan elde edilebilecek en düşük puan 4, en yüksek puan 32 iken ölçekten elde edilebilecek toplam puanlar ise en düşük 8, en yüksek ise 64'tür. Alınan puanın yüksek olması, bireyin umut seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliliği için yapılan analizler, Yaşam Doyumu Ölçeği ile pozitif bir korelasyon, Sürekli Kaygı Ölçeği, UCLA Yalnızlık Ölçeği ve Beck Umutsuzluk Ölçeği ile negatif ve anlamlı korelasyonlar göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayıları Alternatif Yollar Düşüncesi alt boyutu için .78, Eyleyici Düşünceler alt boyutu için .81 ve ölçeğin toplamı için .86 olarak bulunmuştur (Tarhan ve Bacanlı, 2015). Bu araştırmada Alternatif Yollar Düşüncesi alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .92, Eyleyici Düşünceler alt boyutu için iç tutarlılık katsayısı .89 ve ölçeğin tümü için ise .94 iç tutarlılık katsayısı saptanmıştır.

**Yaşamda Anlam Ölçeği (YAÖ).** Yaşamda anlam ölçeği, Steger ve diğerleri (2006) tarafından geliştirilen bir ölçektir. 1 ile 7 arasında derecelendirilen bir Likert tipi ölçekte bulunan 10 maddeden oluşmaktadır. YAÖ, yaşamda anlamın varlığı ve yaşamda anlam arayışı olarak isimlendirilen iki alt boyutu içermektedir. Demirbaş-Çelik ve İşmen-Gazioğlu (2015) ölçeği Türk kültürüne uyarlamıştır. Ölçeğin varlık alt boyutu için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.88 olarak bulunurken arayış alt boyutu için bu katsayı 0.93 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırmada ise yaşamda anlam için varlık ve arayış alt boyutları için Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0.87 ve 0.93 ve ölçeğin tümü için ise 0.81 olarak hesaplanmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmada kullanılacak veri toplama araçları ile bir veri seti oluşturulmuştur ve Türkiye'de yaşayan, okur-yazar, araştırmaya katılmaya gönüllü, 20-65 yaş arasındaki bireylere iletilmiştir. Veri setinin giriş kısmına "*Bilgilendirilmiş Onam Formu*" eklenmiştir ve bireyler araştırmacı, araştırmanın amacı, verilerin kullanım amaçları, gönüllülük esaslı katılım, verilerin gizliliği ile ilgili bilgilendirilmiştir. Bireyler koşulları okuyup gönüllü olarak onayladıktan sonra araştırmaya katılmışlardır. Katılımcıların veri toplama setini doldurmaları ortalama olarak 15-20 dakika sürmüştür Tüm veriler Google Forms üzerinden e-posta ve WhatsApp sohbet programı yoluyla çalışmaya katılmaya gönüllü olan bireylerden toplanmıştır. Araştırma kapsamında 424 katılımcıya ulaşılmıştır ve eksik veri bulunmaması nedeniyle 424 katılımcıdan elde edilen verilerin tamamı araştırmada kullanılmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında, tüm istatistiksel analizler SPSS 27 istatistiksel veri analiz programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak, ölçeklerin güvenilirlik düzeyi, Cronbach Alfa katsayıları ile hesaplanmış ve bu değerlerin 0.70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir. Alanyazında iç tutarlılık değeri olan Cronbach Alfa katsayısının 0.70 ve üzerinde olması önerilmektedir (Kılıç, 2016). Daha sonra, ölçeklerin normal dağılım sergileyip sergilemediği detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu değerlendirme sırasında, ölçeklerin basıklık ve çarpıklık katsayılarının, Hair ve arkadaşları (2013) tarafından önerilen -1 ile +1 aralığındaki referans değerlerine uygun olduğu gözlenmiştir. Ölçeklerden elde edilen puanların çarpıklık-basıklık ve güvenilirlik değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Ölçekler arasındaki korelasyon düzeyi ve yönü, Pearson Korelasyon analizi kullanılarak araştırılmıştır. Ayrıca ölçeklerin demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek için Bağımsız Gruplar t-testi ve ANOVA testleri tercih edilmiştir. Aracı rol analizi için PROCESS Macro 4.2 programı kullanılmıştır. Tüm bu istatistiksel analizler, %95 güven aralığında ve p değeri .05 anlam düzeyi referans alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Etik Onay

Araştırmanın yürütülmesi için İstanbul Nişantaşı Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 14.06.2023-7609 tarih ve sayılı karar ile etik izin alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amaçlarına yönelik toplanan verilerin istatistiksel analizine ve bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde incelendiğinde, katılımcıların %80,7'si kadın, %19,3'ü erkektir. %3,8'i ortaokul, %11,8'i lise, %9,4'ü ön lisans, %48,6'sı lisans, %22,2'si yüksek lisans mezunu, %4,2'si doktora ve üzeri dereceden mezundur. %69,3'ü çalışıyor, %30,7'si çalışmıyordu. %23,1'inin gelir durumu 8.499 TL'den az, %30,7'sinin 8.500 TL-16.499 TL arası, %22,6'sının 16.500 TL-25. 499 TL arası, %23,6'sının 25.500 TL ve üzeridir. %59,9'u bekar, %32,5'i evlidir. %25'inin çocuğu var, %75'inin yoktur. %71,7'sinin anne babası sağ ve birlikte, %7,5'inin anne babası sağ ve boşanmış, %4,2'sinin babası hayatta, annesi vefat etmiş, %11,3'ünün annesi hayatta, babası vefat etmiş, %5,2'sinin anne babası vefat etmiştir. %9,4'ünün kardeşi yok, %36,8'inin bir kardeşi, %25,5'inin iki kardeşi, %11,3'ünün üç kardeşi, %6,6'sının dört kardeşi, %10,4'ünün 5 ya da daha fazla kardeşi vardır. %17,5'i önemli bir fiziksel rahatsızlık geçirmiş, %82,5'i geçirmemiştir. %79,7'si kayıp deneyimi yaşamış, %20,3'ü yaşamamıştır. Katılımcıların yaş ortalaması 32,62±8,93'dür. En küçük yaş 20, en büyük yaş 65'dir.

**Tablo 1**

*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

		n	%			n	%
Cinsiyet	Kadın	342	80,70	Çocuğunuz Var Mı	Evet	106	25,00
	Erkek	82	19,30		Hayır	318	75,00
Öğrenim Düzeyi	Ortaokul Mezunu	16	3,80	Anne Baba Durumu	İkisi de sağ ve birlikte	304	71,70
	Lise Mezunu	50	11,80		İkisi de sağ ve boşanmış	32	7,50
	Ön lisans Mezunu	40	9,40		Babam hayatta, annem vefat etti.	18	4,20
	Lisans Mezunu	206	48,60		Annem hayatta, babam vefat etti.	48	11,30
	Yüksek Lisans Mezunu	94	22,20	Her ikisi de vefat etti.	22	5,20	
	Doktora ve üzeri	18	4,20	Kaç Kardeşiniz Var	Yok	40	9,40
	Evet	294	69,30		1	156	36,80
Hayır	130	30,70	2		108	25,50	
Gelir Durumu	8.499 TL'den az	98	23,10	3	48	11,30	
	8.500 TL- 16.499 TL	130	30,70	4	28	6,60	
	16.500 TL- 25. 499 TL	96	22,60	5 +	44	10,40	
	25.500 TL ve üzeri	100	23,60	Önemli Bir Fiziksel Hastalık Geçirdiniz Mi	Evet	74	17,50
			Hayır		350	82,50	
Medeni Durum	Bekar	254	59,90	Kayıp Deneyimi Yaşadınız Mı	Evet	338	79,70
	Evli	138	32,50		Hayır	86	20,30
	Boşanmış	32	7,50	Toplam	424	100,00	

**Tablo 2**

*Sürekli Umut Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği ve Travma Sonrası Büyüme Ölçeğinin Basıklık ve Çarpıklık Katsayılarının ve Cronbach Alpha Değerleri*

Ölçekler ve Alt Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık	Ölçekler ve Alt Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık
<b>Sürekli Umut Ölçeği</b>	0.51	-0.81	<b>Travma Sonrası Büyüme Ölçeği</b>	-0.90	-0.14
Alternatif Yollar	0.71	-0.89	Benlik Algısında Değişim	-0.87	-0.31
Eyleyici Düşünce	0.19	-0.75	Yaşam Felsefesinde Değişim	-0.98	-0.06
<b>Yaşamda Anlam Ölçeği</b>	-0.10	-0.21	Başkalarıyla İlişkilerde Değişim	-0.80	0.38
Anlamın Varlığı	-0.60	-0.38			
Anlam Arayışı	-0.96	-0.10			

Yukarıdaki bulgular sonucunda, tüm değişkenlerin basıklık ve çarpıklık katsayısının referans aralığı olan -1 +1 aralığında olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, tüm değişkenlerin normal dağılım varsayımının sağladığı saptanmıştır.

**Tablo 3**

*Sürekli Umut Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği ve Travma Sonrası Büyüme Ölçeğinin Tanımlayıcı Değerleri*

	<i>n</i>	<i>Min</i>	<i>Maks</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
<b>Sürekli Umut Ölçeği</b>	424	8	64	43.39	12.37
Alternatif Yollar	424	4	32	22.64	6.39
Eyleyici Düşünce	424	4	32	20.75	6.61
<b>Yaşamda Anlam Ölçeği</b>	424	13	70	42.47	11.23
Anlamın Varlığı	424	5	35	22.84	7.16
Anlam Arayışı	424	5	35	19.63	8.49
<b>Travma Sonrası Büyüme Ölçeği</b>	424	21	117	65.10	24.58
Benlik Algısında Değişim	424	10	58	33.10	12.73
Yaşam Felsefesinde Değişim	424	6	36	19.10	7.79
Başkalarıyla İlişkilerde Değişim	424	5	29	12.90	5.94

Yukarıdaki bulguların sonuçları incelendiğinde, Sürekli Umut Ölçeği ortalaması ( $\bar{X}=43,39$   $SS=12,37$ ), Alternatif Yollar ortalaması ( $\bar{X}=22,64$   $SS=6,39$ ), Eyleyici Düşünce ortalaması ( $\bar{X}=20,75$   $SS=6,61$ ), Yaşamda Anlam Ölçeği ortalaması ( $\bar{X}=42,47$   $SS=11,23$ ), Anlamın Varlığı ortalaması ( $\bar{X}=22,84$   $SS=7,16$ ), Anlam Arayışı ortalaması ( $\bar{X}=19,63$   $SS=8,49$ ), Travma Sonrası Büyüme Ölçeği ortalaması ( $\bar{X}=65,10$   $SS=24,58$ ), Benlik Algısında Değişim ortalaması ( $\bar{X}=33,10$   $SS=12,73$ ), Yaşam Felsefesinde Değişim ortalaması ( $\bar{X}=19,10$   $SS=7,79$ ), Başkalarıyla İlişkilerde Değişim ortalaması ( $\bar{X}=12,90$   $SS=5,94$ ) 'tür.

### **Korelasyon Analizine Göre Bulgular**

Bu aşamada, araştırmanın ölçekleri arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4***Sürekli Umut Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği ve Travma Sonrası Büyüme Ölçeği Arasındaki İlişki*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1-Sürekli Umut Ölçeği	1									
2-Alternatif Yollar	.95**	1								
3-Eyleyici Düşünce	.95**	.81**	1							
4-Yaşamda Anlam Ölçeği	.54**	.53**	.51**	1						
5-Anlamın Varlığı	.67**	.57**	.70**	.65**	1					
6-Anlam Arayışı	.15**	.22**	0.08	.77**	0.02	1				
7-Travma Sonrası Büyüme Ölçeği	.48**	.42**	.50**	.47**	.52**	.18**	1			
8-Benlik Algısında Değişim	.47**	.41**	.49**	.45**	.49**	.18**	.97**	1		
9-Yaşam Felsefesinde Değişim	.50**	.45**	.51**	.46**	.54**	.16**	.91**	.83**	1	
10-Başkalarıyla İlişkilerde Değişim	.32**	.26**	.34**	.36**	.40**	.14**	.87**	.78**	.70**	1

\*\*p&lt;0.01, \*p&lt;0.05 Uygulanan testin ismi: Pearson Korelasyon Testi

Tablo 4'te görüldüğü üzere yetişkinlerin travma sonrası büyüme puanları ile yaşamda anlam ( $r=.47$ ,  $p<0.01$ ) arasında orta düzeyde pozitif ve travma sonrası büyüme ile sürekli umut ( $r=.48$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Yetişkinlerin sürekli umut puanları ile yaşamda anlam ( $r=.54$ ,  $p<0.01$ ) puanları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur.

#### Aracı Rol Analizine Göre Bulgular

Bu kısımda, aracılık analizi Process 4.2 uygulanmıştır. Modelde ilk aşamada travma sonrası büyüme puanının yaşamda anlam puanındaki varyansın %22'sini açıkladığı görülmüştür ( $F(1,422)=117.15$ ,  $p<.001$ ). Bulgular, travma sonrası büyümenin yaşamda anlamı pozitif yönde yordadığını ( $\beta=.47$ ,  $t=10.82$ ,  $p<.001$ ) göstermiştir. Modelde ikinci aşamada sürekli umut bağımsız değişkeni dahil edilmiştir. Aracı değişken olan sürekli umut alındıktan sonraki regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ( $F(2,421)=113.81$ ,  $p<.001$ ). Bağımsız değişken olan travma sonrası büyüme ( $\beta=.27$ ,  $t=5.92$ ,  $p<.001$ ) yaşamda anlam üzerindeki pozitif yordayıcı etkiyi sürdürmektedir. Travma sonrası büyüme ve sürekli umut değişkenleri, yaşamda anlam puanındaki varyansın %35'ini açıklayabilmektedir. Sürekli umut bağımsız değişkeninin, travma sonrası büyüme puanındaki varyansın %13'ünü açıkladığı görülmektedir.

İkinci modelde sürekli umut değişkeninin eklenmesiyle travma sonrası büyüme değişkeninin beta değeri  $-0,47$ 'den  $-0,27$ 'ye azalmıştır. Dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlılığını sınamak amacıyla Bootstrapping yöntemi kullanmıştır. Bu yöntem, elde edilen

araştırma verilerinden rastgele alt örneklem oluşturularak analizi yapılan aracılık modelinin bu alt örneklem için sınınanmasını ve daha geniş araştırma örneklemiyle bu alt örneklem için analiz sonuçlarının karşılaştırılmasını içerir. Bu işlem sonucunda, dolaylı etkinin alt sınırı ve üst sınır sıfır içermediği için istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre sürekli umudun kısmi aracı rolü bulunduğu tespit edilmiştir. Bu iki değişkenin toplamda kısmi aracılık etkisi ( $\beta=.20$ ,  $p<.05$ ) olarak bulunmuştur.

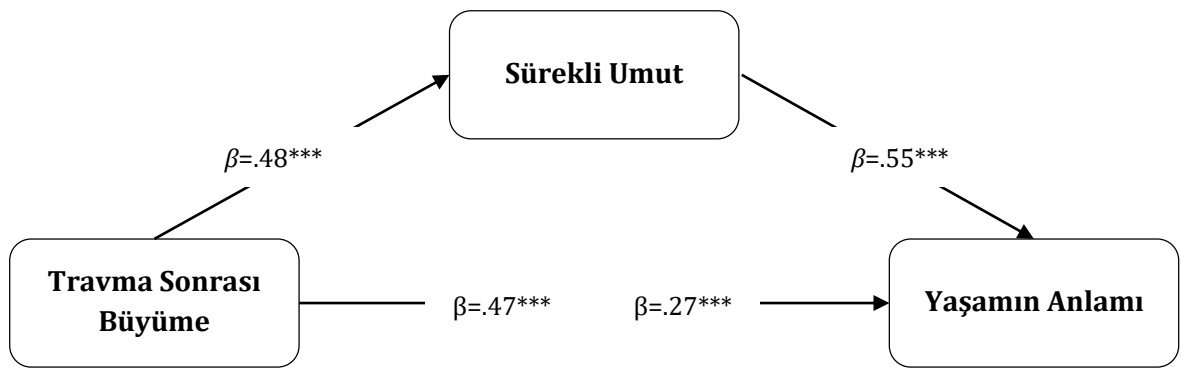
**Tablo 5**

*Travma Sonrası Büyüme ile Yaşamın Anlamının İlişkisinde Sürekli Umudun Aracı Rolüne İlişkin Bulgular*

Model	B	SH	$\beta$	t	p	%95 Güven Aralığı		F	R <sup>2</sup>	
						Alt Sınır	Üst Sınır			
1	Sabit	28.60	1.37		20.89	<.001***	25.91	31.29	117.15***	.22
	Travma Sonrası Büyüme Ölçeği	0.21	0.02	0.47	10.82	<.001***	0.17	0.25		
2	Sabit	18.14	1.68		10.80	<.001***	14.84	21.44	113.81***	.35
	Travma Sonrası Büyüme Ölçeği	0.12	0.02	0.27	5.92	<.001***	0.08	0.16		
	Sürekli Umut Ölçeği	0.38	0.04	0.42	9.31	<.001***	0.30	0.46		
Dolaylı Etki (Aracı)		0.09	0.02				0.06	0.12		

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05 Kullanılan test: PROCESS Macro 4.2

Aracılık rolüne ilişkin grafik Şekil 1’de gösterilmiştir.



\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05

**Şekil 1.** Travma Sonrası Büyümenin ile Yaşamın Anlamının İlişkisinde Sürekli Umudun Aracı Rolüne İlişkin Grafik

## Karşılaştırma Analizine Göre Bulgular

Katılımcıların yaşamda anlam, umut ve travma sonrası büyüme puanlarının önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumu ve öğrenim durumuna göre farklı olup olmadığına ilişkin bağımsız örneklem t-testi ve ANOVA testleri sonuçları Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmaktadır.

**Tablo 6**

*Önemli Bir Fiziksel Hastalık Geçirme Durumuna Göre Sürekli Umud Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği ve Travma Sonrası Büyüme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması*

Bağımlı Değişkenler	Evet(n=74)		Hayır(n=350)		t	df	p
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
Sürekli Umud Ölçeği	44.07	11.98	43.25	12.46	0.52	422	0.605
Alternatif Yollar	23.11	6.31	22.55	6.41	0.69	422	0.492
Eyleyici Düşünce	20.96	6.46	20.70	6.65	0.30	422	0.762
Yaşamda Anlam Ölçeği	42.58	11.85	42.45	11.12	0.09	422	0.925
Anlamın Varlığı	22.51	7.66	22.91	7.05	-0.43	422	0.667
Anlam Arayışı	20.07	8.36	19.54	8.53	0.49	422	0.626
Travma Sonrası Büyüme Ölçeği	71.15	22.40	63.82	24.86	2.34	422	0.020*
Benlik Algısında Değişim	36.23	10.82	32.44	13.01	2.64	122.065	0.009**
Yaşam Felsefesinde Değişim	20.00	7.53	18.91	7.84	1.10	422	0.272
Başkalarıyla İlişkilerde Değişim	14.92	5.57	12.47	5.93	3.26	422	0.001**

\*\*\*p<.001, \*\*p<.01, \*p<.05 Kullanılan Test: Bağımsız Örneklem T-Testi

Tablo 6’daki bulgulara göre katılımcıların travma sonrası büyüme puanlarında önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumu açısından farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, Travma Sonrası Büyüme Ölçeği [ $t_{(422)}=2.34$ ,  $p<.05$ ], Benlik Algısında Değişim [ $t_{(122.065)}=2.64$ ,  $p<.01$ ] ve Başkalarıyla İlişkilerde Değişim [ $t_{(422)}=3.26$ ,  $p<.01$ ] puanları önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumuna göre karşılaştırıldığında ortalama puanlar arasında anlamlı düzeyde fark gözlemlenmiştir. Önemli bir fiziksel hastalık geçiren katılımcıların puanlarının geçirmeyen katılımcıların puanlarından anlamlı düzeyde daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.

Sürekli Umud Ölçeği [ $t_{(422)}=0.52$ ,  $p>.05$ ], Alternatif Yollar [ $t_{(422)}=0.69$ ,  $p>.05$ ], Eyleyici Düşünce [ $t_{(422)}=0.30$ ,  $p>.05$ ], Yaşamda Anlam Ölçeği [ $t_{(422)}=0.09$ ,  $p>.05$ ], Anlamın Varlığı [ $t_{(422)}=-0.43$ ,  $p>.05$ ], Anlam Arayışı [ $t_{(422)}=-0.49$ ,  $p>.05$ ], Yaşam Felsefesinde Değişim [ $t_{(422)}=1.10$ ,  $p>.05$ ] puanları önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumuna göre karşılaştırıldığında ise ortalama puanlar arasında anlamlı düzeyde fark gözlemlenmemiştir.



Tablo 7

Öğrenim Düzeyine Göre Sürekli Umud Ölçeği, Yaşamda Anlam Ölçeği ve Travma Sonrası Büyüme Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

Bağımlı Değişkenler	Öğrenim Düzeyi												F(5,418)	p
	Ortaokul Mezunu(n=16)		Lise Mezunu(n=50)		Ön lisans Mezunu(n=40)		Lisans Mezunu(n=206)		Yüksek Lisans Mezunu(n=94)		Doktora ve üzeri(n=18)			
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS		
Sürekli Umud Ölçeği	36.50	17.34	39.12	15.29	47.73	13.91	42.68	11.51	46.84	9.58	41.89	10.34	5.05	<.001***
Alternatif Yollar	18.94	9.20	20.60	8.25	24.33	6.98	22.44	5.91	24.45	4.85	20.78	5.35	4.70	<.001***
Eyleyici Düşünce	17.56	8.37	18.52	7.41	23.40	7.10	20.24	6.51	22.39	5.25	21.11	5.45	4.80	<.001***
Yaşamda Anlam Ölçeği	40.50	14.75	41.52	12.95	43.60	12.21	42.41	10.49	42.72	10.87	43.72	11.77	0.30	0.910
Anlamın Varlığı	20.81	7.12	21.50	6.42	23.08	6.71	22.40	7.34	24.22	6.94	25.67	7.99	2.06	0.069
Anlam Arayışı	19.69	10.14	20.02	9.02	20.53	7.78	20.01	8.65	18.50	8.22	18.06	6.80	0.65	0.665
Travma Sonrası Büyüme Ölçeği	65.00	28.50	63.90	25.39	63.83	26.03	63.00	23.43	70.24	25.00	68.50	25.41	1.24	0.289
Benlik Algısında Değişim	33.50	14.88	33.40	13.05	33.65	13.68	31.65	12.05	35.48	12.99	34.89	13.30	1.29	0.267
Yaşam Felsefesinde Değişim	18.75	8.63	17.80	7.95	18.38	8.95	18.89	7.49	20.84	7.71	17.89	7.11	1.42	0.216
Başkalarıyla İlişkilerde Değişim	12.75	5.97	12.70	6.63	11.80	5.75	12.46	5.80	13.93	5.73	15.72	6.13	1.91	0.092

\*\*\*p&lt;.001, \*\*p&lt;.01, \*p&lt;.05 Kullanılan Test: Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre katılımcıların yaşamda anlam ve travma sonrası büyüme puanları öğrenim düzeyine göre incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir ( $p>.05$ ).

Katılımcıların Sürekli Umut Ölçeğinden [ $F_{(5, 418)}=5.05, p<.001$ ] , Alternatif Yollar alt ölçeğinden [ $F_{(5, 418)}=4.70, p<.001$ ] ve Eyleyici Düşünce alt ölçeğinden [ $F_{(5, 418)}=4.80, p<.001$ ] aldıkları puanlar öğrenim düzeyine göre karşılaştırıldığında ise ortalama puanlar arasında anlamlı seviyede fark gözlemlenmiştir. Games-Howell testi incelendiğinde, yüksek lisans mezunu olan katılımcıların aldıkları puanlar lise ve lisans mezunu katılımcıların puanlarına kıyasla anlamlı seviyede yüksektir. Ek olarak, Eyleyici Düşünce alt ölçeği [ $F_{(5, 418)}=4.80, p<.001$ ] için Games-Howell testine bakıldığında, ön lisans mezunu olan katılımcıların puanlarını lise mezunu olanlar ile kıyasladığımızda anlamlı seviyede yüksek puan aldıkları gözlemlenmiştir. Buna göre, katılımcıların öğrenim düzeyleri arttıkça umut düzeyleri yükselmektedir.

### TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, yetişkin bireylerde travma sonrası büyüme ve yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkiyi analiz etmek ve umudun iki değişken arasındaki aracı rolünü ele almaktır. Araştırmanın diğer bir amacı ise bu üç değişkenin sosyo-demografik açıdan farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymaktır. Çalışmanın ana hipotezi olan travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı arasındaki ilişkide umudun aracı rolü doğrulanmıştır. Mevcut çalışmada yetişkinlerin travma sonrası büyüme düzeyleri arttıkça yaşamın anlamının da arttığı tespit edilmiştir. Alanyazında bulunan çalışmalar mevcut çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Almeida vd., 2022; Dursun vd., 2016). Mostarac ve Brajković (2021) yürüttükleri bir çalışmada travma sonrası büyüme yaşayan kişilerin hayatlarını daha amaçlı ve anlamlı bulabilecekleri sonucuna varmıştır. Bir başka çalışmada ise yaşamda anlamın alt boyutu olan anlam arayışı, TSB ve sosyal destek arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Dursun vd. 2016). Almeida ve diğerleri (2022) ise yaptıkları bir meta-analiz çalışmasında kanser hastalarında travma sonrası büyüme, yaşamda anlam ve anlam yaratmayı incelemişlerdir. Bu çalışmaya dahil edilen tüm ampirik çalışmalardan elde edilen bulgulara göre, kanser hastalarında yaşamda anlam algısının yüksek olması, daha yüksek travma sonrası büyüme düzeyleriyle ilişkilidir. Elde edilen bulgulardan hareketle, bireylerin travmatik olayların sarsıcı etkisiyle başa çıkma sürecinde anlam arayışı ve anlam yaratma sürecine de girdiği söylenebilmektedir.

Alanyazında travma sonrası büyüme yaşayan bireylerin umut düzeylerinin daha yüksek olduğu yönünde bulgular bulunmaktadır (Confino vd., 2023; Dutta ve Teoita, 2023; Heidarzadeh vd., 2016). Zhou ve Wu (2018) yürüttükleri bir çalışmada doğal afetlerin ardından ergenlerde TSB ve umut ilişkisinde bilişsel yeniden değerlendirme ve kabulün aracı rollerini incelemiştir. Araştırmada, umudun TSB üzerinde doğrudan ve olumlu bir etki yaratmasının yanı sıra bilişsel

yeniden değerlendirme veya kabul aracılığıyla TSB'nin gerçekleşmesi için bir teşvik görevi görebileceği de bulunmuştur. Bu çalışmada da katılımcıların travma sonrası büyüme düzeyleri arttıkça umut düzeylerinde yükselme olduğu tespit edilmiştir. Umudun iki alt boyutu olan eyleyici düşünce ve alternatif yollar, amaç odaklı düşünmeyi ve sürekli umudu belirlemek adına birlikte çalışmaktadır (Hullman vd., 2014) ve bireylerin travmatik olaylarla mücadele edebilmeleri için gereklidir (Ai vd., 2005). Bu bilgiler doğrultusunda, travmatik olay deneyimleyen bireylerin umuda sahip olmasının, yaşadıkları zorlanmalar ile amaç odaklı düşünerek daha sağlıklı bir şekilde baş etmelerine katkıda bulunduğu ve psikolojik rahatsızlıklara karşı koruyucu olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmalara göre TSB'si yüksek olan hastalar ve hayatta kalanların, aktif problem çözme ve sosyal destek arama gibi adaptif başa çıkma yöntemlerini kullanma olasılıkları daha yüksektir (Barskova ve Oesterreich, 2009). Bu çalışmanın sonuçlarına göre ise önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumu TSB'nin alt boyutlarından olan kendilik algısında değişim ve başkalarıyla ilişkilerde değişim ile bağlantılıdır. Elde edilen bulgular çerçevesinde önemli bir fiziksel hastalık geçirme durumunun kişinin hayattaki önceliklerini belirlemede kritik olmasından dolayı büyümeye neden olduğu varsayılmaktadır. Bunun yanında, bu çalışmada önemli bir fiziksel hastalık deneyimleme durumunun umut ve yaşamda anlamı etkilemediği bulunmuştur. Bu bulgunun aksine, alanyazında fiziksel hastalık geçirme durumu ile umut arasında anlamlı ilişki bulan çalışmalar mevcuttur (Yuen vd., 2014). Alanyazında yaşamda anlam ve fiziksel hastalık geçirme durumu arasında ilişki bulan araştırmalar da bulunmaktadır. Karasu (2019), KOAH'lı hastalarla yürüttüğü araştırmasında, hastalara sağlığı geliştirme modeline göre uygulanan bakımın, hastalarda yaşamın anlamını ve özbakım gücünü artırdığını bulgulamıştır. Buna benzer bir çalışma Aktürk (2016) tarafından gerçekleştirilmiştir ve Kemoterapi alan hastalara bakım uygulanmasının, hastalarda yaşamın anlamını arttırdığı ve semptom düzeylerini azalttığı saptanmıştır.

Mevcut araştırmada öğrenim düzeyi arttıkça umut düzeyinin arttığı tespit edilmiştir. Alanyazında bulunan bazı çalışmalar mevcut araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir (Erci vd., 2017; Sarioğlu ve Kulakoğlu, 2022). Kandemir (2016) araştırmasında katılımcıların eğitim durumu ve umut düzeylerini incelemiştir ve sonuçları bu çalışmanın sonuçlarıyla paraleldir. Kandemir (2016)'e göre, öğrenim düzeyi yüksek olan bireylerin hedeflerine ulaşma yolunda zorlayıcı bir olayla karşılaştıklarında alternatif yolları görebilme becerilerinin geliştiği ve bununla beraber, hedefe ulaşma yolunda daha tutarlı düşünce yapılarına sahip oldukları düşünülmektedir. Bu araştırmada da eğitim düzeyi yüksek olan katılımcıların umut düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular, bireyin karşı karşıya geldiği sorunlara

farklı pencerelerden bakmasında ve tutarlı düşünerek etkili başa çıkma şekilleri geliştirmesinde eğitimin önemli bir katkısı olduğunu ortaya koymuştur.

Mevcut çalışma, alanyazında travma sonrası büyüme ile yaşamda anlam arayışı ilişkisinde umudun aracı rolünü inceleyen ilk araştırmadır. Araştırmadan elde edilen en önemli sonuç umudun TSB düzeyleri ile yaşamda anlam arasındaki ilişkide aracı rolünün bulunmasıdır. Daha önce Ai vd. (2005) tarafından umut, anlam ve büyüme ile ilgili yapılan bir araştırmada, umut ve manevi anlamın 11 Eylül 2001 olayı sonrası ruh sağlığı sonuçlarıyla ilişkili olduğu ve şiddete bağlı travmanın yol açtığı olumlu değişikliklerin gerçekleştiği vurgulanmıştır. Ancak alanyazında umudun aracı rol olarak bulunduğu bir araştırmaya rastlanmamıştır. Elde edilen sonuç, travmatik bir olay ardından bireylerin umudunun yüksek olmasının olumlu değişiklikler yaşamalarına katkı sağladığı yönünde açıklanabilir. Bu nedenle, umudun varlığı travmatik olayın olumlu bir sonucu olan travma sonrası büyümeye katkı sağlayabilir. Laslo-Roth ve diğerleri (2022) ve Zhou ve Wu (2018) de çalışmalarında stresli zamanlarda yüksek umudun TSB'yi sağlayacak çeşitli kaynakları teşvik edebileceğini bildirmiştir. Bu araştırma sonuçları, travma sonrası büyüme deneyimleyen bireyin yaşamında anlam arayışında olacağını (Dursun vd., 2016) ve umutlu oldukça hayata daha sıkı tutunmasını sağlayacak olan yeni yollar üreterek, hedefi olan yaşam anlamına ulaşma yolunda adım atabileceğini ve yaşamını daha anlamlı bulacağını (Mostarac ve Brajković, 2022) ortaya koymuştur.

Araştırmada bazı sınırlılıklar söz konusudur. Araştırmaya katılan bireylere ilişkin bilgiler, araştırmacının hazırladığı "Sosyodemografik Bilgi Formu" soruları ve ölçeklerdeki sorularla sınırlıdır. Aynı zamanda veriler, ölçeklerin ölçtüğü değerler ile sınırlıdır. Araştırmada yer alan katılımcılar 424 kişi ile sınırlıdır. Araştırma örneklemini 20-65 yaş arası kişiler ile sınırlıdır. Araştırmanın klinik olmayan bir örneklem ile gerçekleştirilmesi sınırlılıklar arasındadır. Katılımcılara çevrimiçi şekilde ulaşılması ve toplanan verilerin katılımcıların öz-bildirimine dayalı olması ise çalışmanın kısıtlılıkları arasındadır.

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak, ruh sağlığı profesyonellerince yürütülen travmaya yönelik psikolojik destek çalışmalarında travmatik deneyimlerin büyümeye katkısında umudun gücünün hesaba katılmasının, travmatik olaylar yaşamış bireylerin iyileşme süreçlerini destekleyeceği düşünülmektedir. Travmatik deneyimlerin ardından yaşamda anlam bulma sürecinde umudun rolü, klinik uygulamalara dahil edilmelidir. Psikoterapistler, umudun travmatik deneyimlerin ardından anlam bulma ve büyüme süreçlerindeki rolünü vurgulayarak psiko-eğitim verebilirler. Bu, travmatik deneyimlerin yol açtığı psikolojik tepkilerin daha sağlıklı bir şekilde deneyimlenmesine katkı sağlayabilir ve travma sonrası bireylerin işlevselliği daha etkili bir şekilde değerlendirilebilir. Bireyin yaşamda anlam sahibi olmasının psikolojik açıdan olumlu katkı sağlaması nedeniyle psikoterapilerde bireylere yaşamlarındaki anlam kaynakları

üzerine farkındalık kazandırılması önemli görölmektedir. Bu sayede, bireylerin yaşam olayları karşısında daha işlevsel ve adaptif baş etme biçimlerini kullanması hedeflenebilir. Araştırma, travma sonrası büyüme ile yaşam anlamı arayışı arasındaki ilişkide umudun kısmi aracı rol oynadığını bulmuştur. Bu ilişkinin daha ayrıntılı olarak incelenebilmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca, farklı aracı değişkenlerin de değerlendirilmesinin ve araştırmanın farklı örneklerle tekrarlanmasının da alanyazına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir. İleriye dönük çalışmalarda, araştırmada elde edilen bulguların uygulamadaki geçerliliğini değerlendirmek amacıyla, travmaya yönelik gerçekleştirilecek destek çalışmalarının etkilerini ölçmek için ön-test ve son-test çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Acar, B. (2020). *Suriyeli mültecilerde travma sonrası stres belirtileri ve travma sonrası büyüme ile ilişkili değişkenler* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Ai, A. L., Cascio, T., Santangelo, L. K., & Evans-Campbell, T. (2005). Hope, Meaning, and Growth Following the September 11, 2001, Terrorist Attacks. *Journal of Interpersonal Violence*, 20(5), 523–548. <https://doi.org/10.1177/0886260504272896>
- Aflakseir, A., Soltani, S., & Mollazadeh, J. (2018). Posttraumatic growth, meaningfulness, and social support in women with breast cancer. *International Journal of Cancer Management*, 11(10):e11469. <https://doi.org/10.5812/ijcm.11469>
- Aktürk, Ü. (2016). *Kemoterapi alan hastalara watson insan bakım modeline göre verilen bakımın yaşamın anlamı ve semptom yönetimine etkisi değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Almeida, M., Ramos, C., Maciel, L., Basto-Pereira, M., & Leal, I. (2022). Meaning in life, meaning-making and posttraumatic growth in cancer patients: Systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 13, 995981. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995981>
- Alvarez-Calle, M., & Chaves, C. (2023). Posttraumatic growth after perinatal loss: A systematic review. *Midwifery*, 121, 103651. <https://doi.org/10.1016/j.midw.2023.103651>
- American Psychiatric Association. (2022). *Trauma and stressor-related disorders*. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). [https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787.x07\\_Trauma\\_and\\_Stressor\\_Related\\_Disorders](https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787.x07_Trauma_and_Stressor_Related_Disorders)
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal el kitabı* (5. baskı) [Diagnostic and statistical manual of mental disorders] (E. Köroğlu, Çev. ed.). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2013)
- An, Y., Ding, X., & Fu, F. (2017). Personality and post-traumatic growth of adolescents 42 months after the Wenchuan Earthquake: A mediated model. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 2152. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02152>
- Aras, N.Y. (2021). *Yeni koronavirüs hastalığını (Covid-19) yenmiş bireylerde travma sonrası büyümede travma sonrası stres belirtileri, psikolojik sağlamlık ve umudun rolü* [Yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Asgari, Z., & Naghavi, A. (2020). The experience of adolescents' post-traumatic growth after sudden loss of father. *Journal of Loss and Trauma*, 25(2), 173–187. <https://doi.org/10.1080/15325024.2019.1664723>
- Aydoğdu, F. (2021). Öğretmenlerde Çözüm Odaklı Düşünme İle Mutluluk İlişkisinde Sürekli Umut ve Yaşam Doyumunun Aracı Rolü. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar - Current Approaches in Psychiatry*, 13(Ek 1), 337–360. <https://doi.org/10.18863/pgy.983099>
- Barskova, T., & Oesterreich, R. (2009). Post-traumatic growth in people living with a serious medical condition and its relations to physical and mental health: A systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 31(21), 1709–1733. <https://doi.org/10.1080/09638280902738441>
- Başarıkan, R. (2022). *Boşanma yaşantısı olan bireylerin yaşamda anlam ve psikolojik dayanıklılık düzeyleri ile travma sonrası büyümeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Bruininks, P. ve Malle, B. F. (2005). Distinguishing hope from optimism and related affective states. *Motivation and Emotion*, 29(4), 324–352. <https://doi.org/10.1007/s11031-006-9010-4>

- Ceylan, M. (2020). *Şiddete maruz kalan evli ve boşanmış kadınlarda travma sonrası büyümenin aracı değişkenlerle yordanması* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Christensen, L. B., Johnson, B. R. ve Turner, L. A. (2015). Araştırma yöntemleri desen ve analiz (A. Aypay, Çev. ed.). Anı Yayıncılık.
- Cihangir Çankaya, Z. ve Meydan, B. (2018). Ergenlik döneminde mutluluk ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(65), 207-222. <https://doi.org/10.17755/esosder.316977>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Confino, D., Einav, M., & Margalit, M. (2023). Post-traumatic Growth: The Roles of the Sense of Entitlement, Gratitude and hope. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 8(2), 453-465. <https://doi.org/10.1007/s41042-023-00102-9>
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (T. Ergene, Çev.). Mentis Yayıncılık.
- Demirbaş-Çelik, N. (2016). Üniversite öğrencilerinin yaşamda anlam ve yaşam amaçları arasındaki ilişki. *Mediterranean Journal of Humanities*, 6(1), 133-141. <https://doi.org/10.13114/MJH.2016119294>
- Demirbaş-Çelik, N. ve İşmen-Gazioğlu, E. (2015). Yaşamda Anlam Ölçeği Lise Formu: Türkçe geçerlik ve güvenilirliği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 42-60. <https://doi.org/10.21764/efd.88480>
- Dursun, P., Steger, M. F., Bentele, C., & Schulenberg, S. E. (2016). Meaning and posttraumatic growth among survivors of the September 2013 Colorado floods. *Journal of Clinical Psychology*, 72, 1247-1263. <https://doi.org/10.1002/jclp.22344>
- Dutta, U. ve Teotia, A. (2023). Hope, Personal Control & Post-Traumatic Growth: An Intervention For Acid Attack Survivors. *YMER Digital*, 21(10), 810-826.
- Dürü, Ç. (2006). Travma sonrası stres belirtileri ve travma sonrası büyümenin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve bir model önerisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Erci, B., Yılmaz, D., & Budak, F. (2017). Yaşlı bireylerde özbakım gücü ve yaşam doyumunun umut düzeylerine etkisi. *Psikiyatri hemşireliği dergisi*, 8(2), 72-76. <https://doi.org/10.14744/phd.2017.52714>
- Frankl V. E. (2020). *İnsanın Anlam Arayışı* (S. Budak, Çev.). Okuyan Us Yayınevi.
- Hair, J. F., Jr., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2013). Partial least squares structural equation modeling: Rigorous applications, better results and higher acceptance [Editorial]. *Long Range Planning: International Journal of Strategic Management*, 46(1-2), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2013.01.001>
- Heidarzadeh, M., Dadkhah, B., & Gholchin, M (2016). Post-traumatic growth, hope, and depression in elderly cancer patients. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(9), 455-461.
- Hosseinigolafshani, S. Z., Taheri, F., Nia, H. S., & Zeabadi, S. M. (2019). Relationship between posttraumatic growth and meaning in life among patients with myocardial infarction. *Jundishapur Journal of Chronic Disease Care*, 8(3), e93254. <https://doi.org/10.5812/jjcdc.93254>
- Hullmann, S. E., Fedele, D. A., Molzon, E. S., Mayes, S., & Mullins, L. L. (2014). Posttraumatic growth and hope in parents of children with cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 32(6), 696-707. <https://doi.org/10.1080/07347332.2014.955241>
- İlhan T. ve Özbay Y. (2010). Yaşam Amaçlarının ve Psikolojik İhtiyaç Doyumunun Öznel İyi Oluş Üzerindeki Yordayıcı Rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(34), 109-118.

- İmiroğlu, A., Demir, R. ve Murat, M. (2021). Psikolojik İyi Oluşun Yordayıcıları Olarak Bilişsel Esneklik, Bilinçli Farkındalık ve Umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (80), 2037-2057. <https://doi.org/10.17755/esosder.859555>
- Kandemir, F. (2016). Umut-iyimserlik ve dindarlık ilişkisi [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Karaköse, S., ve Ulusoy, A. (2020). Ev Kadınlarında Tükenmişlik ve Somatizasyon: Depresyonun Yordayıcıları. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 4(1), 94-102. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.22.1.10>
- Karancı, A. N, Aker, A. T. ve Işıklı, S. (2009). "Yetişkinlerde Travmatik Olay Yaşama Yaygınlığı, Travma Sonrası Stres Bozukluğu ve Travma Sonrası Gelişim'in Değerlendirilmesi", Tübitak 107K323 numaralı 1001 Projesi Yayımlanmamış Sonuç Raporu.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler (8. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasu, F. (2019). Kronik obstrüktif akciğer hastalarına sağlığı geliştirme modeline göre verilen hemşirelik bakımında yaşamın anlamı ve özbakım gücünün değerlendirilmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Kardas, F., Cam, Z., Eskişu, M. ve Gelibolu, S. (2019). Gratitude, hope, optimism and life satisfaction as predictors of psychological well-being. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(82), 81-100. <https://doi.org/10.14689/ejer.2019.82.5>
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6(1), 47-48.
- Kocaman, E. N. (2019). Bir grup yetişkinde umut ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin farklı değişkenler açısından incelenmesi [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Kokurcan, A., & Hüseyin, H. Ö. (2012). Travma kavramının psikiyatri tarihindeki seyri. *Kriz Dergisi*, 20(1), 19-24. [https://doi.org/10.1501/Kriz\\_0000000330](https://doi.org/10.1501/Kriz_0000000330)
- Laslo-Roth, R., George-Levi, S., & Margalit, M. (2022). Social participation and posttraumatic growth: The serial mediation of hope, social support, and reappraisal. *Journal of community psychology*, 50(1), 47-63. <https://doi.org/10.1002/jcop.22490>
- Mostarac, I., & Brajković, L. (2022). Life After Facing Cancer: Posttraumatic Growth, Meaning in Life and Life Satisfaction. *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*. 29, 92-102. <https://doi.org/10.1007/s10880-021-09786-0>
- Nazir, T. (2020). Pozitif Psikoloji ve Umut. İçinde S. Bulut (Ed.), *Pozitif Psikoloji* (s. 365-393). Nobel.
- Özdemir, E. (2015). Tarama Yöntemi. İçinde M. Metin (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimlerinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 77-97). Pegem Akademi.
- Öztürk, E. (2017). *Travma ve Dissosiyasyon: Dissosiyatif Kimlik Bozukluğunun Psikoterapisi ve Aile Dinamikleri* (1. Baskı). Nobel Tıp Kitabevi.
- Padilla-Walker, L. M., Hardy, S. A., & Christensen, K. J. (2011). Adolescent hope as a mediator between parent-child connectedness and adolescent outcomes. *The Journal of Early Adolescence*, 31(6), 853-879. <https://doi.org/10.1177/0272431610376249>
- Routledge, C., & FioRito, T. A. (2021). Why Meaning in Life Matters for Societal Flourishing. *Frontiers in psychology*, 11, 601899. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.601899>
- Sarıoğlu, E., & Kulakoğlu, O. (2022). Zihinsel yetersizliğe sahip çocuğu olan ebeveynlerin umut durumlarının incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 4 (2), 353-372. <https://doi.org/10.47793/hp.1101087>



- Shakespeare-Finch, J. E., Smith, S. G., Gow, K. M., Embelton, G., & Baird, L. (2003). The prevalence of post-traumatic growth in emergency ambulance personnel. *Traumatology*, 9(1), 58-71. <https://doi.org/10.1177/153476560300900104>
- Schulenberg, S. E. (Ed.). (2020). *Positive psychological approaches to disaster: Meaning, resilience, and posttraumatic growth*. Springer Nature Switzerland AG. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-32007-2>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01)
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570-585. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298-307.
- Steger, M. F. (2012). Making meaning in life. *Psychological Inquiry*, 23(4), 381-385. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2012.720832>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80-93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Tarhan, S. ve Bacanlı, H. (2015). Sürekli Umut Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 3(1), 1-14.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of traumatic stress*, 9(3), 455-471. <https://doi.org/10.1007/BF02103658>
- Trzebiński, J., & Zięba, M. (2013). Basic Trust and Posttraumatic Growth in Oncology Patients. *Journal of Loss and Trauma*, 18(3), 195-209. <https://doi.org/10.1080/15325024.2012.687289>
- Umer, M., & Elliot, D. L. (2019). Being hopeful: Exploring the dynamics of post-traumatic growth and hope in refugees. *Journal of Refugee Studies*, 34(1), 953-975. <https://doi.org/10.1093/jrs/fez002>
- Waugh, A., Kiemle, G., & Slade, P. (2018). What aspects of post-traumatic growth are experienced by bereaved parents? A systematic review. *European Journal of Psychotraumatology*, 9(1), 1506230. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1506230>
- Yıldız, M. (2021). Üniversite öğrencilerinde travma sonrası büyümenin yordanmasında bağlanma ve bilişsel duygu düzenlemenin rolü [Yüksek lisans tezi] Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Yuen, A. N., Ho, S. M., & Chan, C. K. (2014). The mediating roles of cancer-related rumination in the relationship between dispositional hope and psychological outcomes among childhood cancer survivors. *Psycho-oncology*, 23(4), 412-419. <https://doi.org/10.1002/pon.3433>
- Zhou, X., & Wu, X. (2018). The mediating roles of acceptance and cognitive reappraisal in the relation between hope and posttraumatic growth among adolescents after the Ya'an earthquake. *Journal of Pacific Rim Psychology*, 12, Article e25. <https://doi.org/10.1017/prp.2018.14>
- Zoellner, T., & Maercker, A. (2006). Posttraumatic growth in clinical psychology—A critical review and introduction of a two component model. *Clinical Psychology Review*, 26(5), 626-653. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2006.01.008>

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

While traumatic events can cause pain and post-traumatic stress symptoms, many people who experience such events also report growth despite having difficulty adjusting to these events (Schulenberg, 2020). Positive psychological or personal changes that occur as a result of coping with very stressful events are termed post-traumatic growth (PTG) (Zoellner and Maercker, 2006). For meaning in life to emerge, an individual must confront the reality that life is finite (Corey, 2008). Research confirms that post-traumatic growth is related to levels of meaning in life (Dursun, Steger, Bentele, and Schulenberg, 2016; Almeida, Ramos, Maciel, Basto-Pereira, and Leal, 2022). On the other hand, hope is the individual's expectation for the future that acts as a protective force for well-being when facing difficulties (Snyder et al., 2002). Literature findings suggest that individuals who experience post-traumatic growth have higher levels of hope (Confino et al., 2023; Dutta and Teoita, 2023; Heidarzadeh et al., 2016).

The literature suggests that hope plays a role in the relationship between post-traumatic growth and the search for meaning in life. This study investigates the mediating role of hope in the relationship between post-traumatic growth and the search for meaning in life in adults.

Findings in the literature suggest that hope plays a role in the relationship between post-traumatic growth and the search for meaning in life. In this context, this study investigates the mediating role of hope in the relationship between post-traumatic growth and the search for meaning in life in adults.

### Method

This study is a quantitative study that collects data using a Likert-type scale. It was conducted in a descriptive, cross-sectional research pattern using the relational screening model among adult participants. Cross-sectional studies explain the current state of the examined cases at any given time (Özdemir, 2015). Whether multiple variables change together, if there is a change, the relational scanning model used to determine the extent to which this change occurs, provides clues and information without establishing a direct cause-and-effect relationship (Karasar, 1999). The research aims to reveal the strength and direction of the relationship between post-traumatic growth, the meaning in life, and hope.

This research was conducted in Turkey from May to July 2023. The universe of the research is made up of individuals living in Turkey. The sample is composed of individuals aged 20-65 who live in Turkey, understand and speak Turkish, are literate, participate voluntarily in research, approve an informed consent form. The scales used in the research were delivered to the participants through online surveys in order to collect data.

Cohen (1988) argued that a sample with an unknown population of 5% error should reach at least 384 people. In this study, whose universe is Turkey, it is ideal to take a sample of 384 people with easy sampling method. Easy sampling is a sample of people who volunteered to participate in the research, which is quick and easy to reach (Christensen et al., 2015). The research was conducted with the participation of 424 people. The youngest participant is 20 years old and the oldest participant is 65.

Ethical permission was obtained from the Research and Publication Ethics Board of Istanbul Nisantasi University with the decision number 2023/23.

The Sociodemographic Information Form, developed by the researcher for the purpose of obtaining demographic information from the participants, the Posttraumatic Growth Inventory (PTGI), the Dispositional Hope Scale (DHS) and the Meaning in Life Questionnaire (MLQ) were used. All data was collected online via Google Forms.

The data obtained in the research were analyzed using SPSS 27 program. First of all, the reliability level of the scales by calculating the Cronbach Alpha coefficients was determined to be above 0.70's. For internal consistency, the Cronbach Alpha coefficient value is recommended to be 0.70 and above (Kılıç, 2016). A detailed examination was then conducted to determine whether the scales showed normal distribution. During this assessment, it was seen that the coefficients of the scales of pressure and distortion corresponded to the recommended reference values - from 1 to +1, recommended by Hair et al. (2013). The level and direction of the correlation between the scales were studied using Pearson Correlation analysis. In addition, Independent Sampling t tests and ANOVA tests were preferred to examine whether scores obtained from the scales differed according to demographic variables. Process Macro 4.2 program was used for intermediary analysis. All of these statistical analyses were performed with a confidence interval of 95% and a meaningfulness level of 0.05 (p-value) was used as reference.

## Results

In line with the hypotheses of the study, a positive relationship was found between post-traumatic growth, the search for meaning in life, and hope. The main hypothesis of the research that hope plays an intermediary role in the relationship between post-traumatic growth and the search for meaning in life has been confirmed and it has been found that hope plays a partial mediator role in this relationship.

## Discussion & Conclusion

The most important result obtained from the study is that hope has a mediating role in the relationship between posttraumatic growth and meaning in life. Previously, Ai et al. (2005) examined the relationship between hope, meaning and growth. However, no study showing that

hope mediates the relationship was found in the literature. Mostarac and Brajković (2022) concluded that people who experience posttraumatic growth may find their lives more purposeful and meaningful. In a meta-analysis, Almeida et al. (2022) found that higher levels of meaning in life were associated with higher levels of posttraumatic growth in cancer patients. There are also findings in the literature that individuals who experience posttraumatic growth have higher levels of hope (Confino et al., 2023; Dutta & Teoita, 2023; Heidarzadeh et al., 2016).

The results obtained may explain that individuals tend to experience positive changes in their lives when their hope is high following a traumatic event. Thus, the presence of hope may contribute to posttraumatic growth, which is considered a positive outcome of the traumatic event. Laslo-Roth et al. (2022) and Zhou and Wu (2018) reported that high levels of hope during stressful times can mobilize various resources that facilitate posttraumatic growth (PTG). The findings of this study suggest that individuals experiencing posttraumatic growth will search for meaning in their lives (Dursun et al., 2016). Moreover, by being hopeful, they can create new paths, hold on to life more firmly, take steps towards achieving their goals of finding meaning in life, and perceive their lives as more meaningful (Mostarac and Brajković, 2022).

In line with the results of the study, it is assumed that taking into account the power of hope in psychosocial support programs and psychological interventions carried out by mental health professionals in the contribution of psychological development resulting from painful experiences will support the healing processes of individuals who have experienced traumatic events. In future studies, it is recommended to conduct experimental studies to evaluate the validity of the findings in practice. This can be achieved by measuring the effects of psychological interventions and psychosocial support programs targeting traumatic event.

# Examining the Views and Practices of Preschool Teachers: An Analysis of Reinforcement and Punishment Approaches\*

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüş ve Uygulamalarının İncelenmesi: Pekiştirme ve Cezalandırma Yaklaşımlarının Analizi

Ayten KURŞUN<sup>[1]</sup> Feyza Nur ŞEN<sup>[2]</sup>

Received Date: September 19, 2024

ABSTRACT

Accepted Date: February 29, 2024

In the present study, an investigation was conducted into preschool teachers' utilization of reinforcement and punishment within the framework of the behavioral approach. The study concentrated on examining the reinforcement and punishment strategies, along with the perspectives of preschool teachers employed in the private sector. A phenomenological study method was employed, wherein open-ended questions were presented through a semi-structured interview format to solicit the thoughts and practices of the teachers concerning reinforcement and punishment. Four open-ended questions were asked, and the responses provided by the teachers were meticulously recorded and transcribed. Subsequently, the recorded responses underwent analysis, coding, and interpretation using the thematic analysis method. The findings illuminated a prevalent inclination among teachers to endorse the use of reinforcement and punishment, reflecting a generally positive sentiment toward these behavioral methods. Notably, the reinforcement method received robust support, with many teachers asserting its efficacy in motivating children. Among the various reinforcement practices, verbal approval emerged as the most frequently employed. Conversely, while some reservations were expressed regarding the use of punishment, a substantial number of teachers advocated for its utilization as a disciplinary method to address undesirable behaviors within the classroom. The most frequently implemented form of punishment was identified as time-out. In summation, the research indicates that preschool teachers harbor affirmative ideas towards the incorporation of behaviorist techniques in their classroom management approaches.

**Keywords:** reinforcement, punishment, classroom management, behaviorist approach

Başvuru Tarihi: 19 Eylül 2023

ÖZ

Kabul Tarihi: 29 Şubat 2024

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin pekiştirme ve cezalandırma kullanımları davranışsal yaklaşım ışığında incelenmiştir. Araştırmada, özel sektörde görev yapan okul öncesi eğitimcilerinin pekiştirme ve ceza uygulamalarına ve görüşlerine odaklanılmıştır bu açıdan fenomenolojik desen (olgu bilim) yönteminden yararlanılmıştır. Pekiştirme ve ceza ile ilgili düşünceleri ve uyguladıkları uygulamalar hakkında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle açık uçlu sorular sorulmuştur. Sonuç olarak dört açık uçlu soru sorulmuş, öğretmenlerin yanıtları kaydedilmiş ve yazıya dökülmüştür. Öğretmenlerin cevapları araştırmacı tarafından kaydedilmiş ve tematik analiz yöntemiyle incelenip, kodlanmış ve yorumlanmıştır. Öğretmenlerin pekiştirme ve ceza yöntemini büyük ölçüde desteklediği ve bu konuda olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya konulmuştur. En çok savunulan görüş, pekiştirme yönteminin çocuğun motive olmasına yardımcı olduğu görüşü iken, en çok kullanılan pekiştirme uygulaması sözel onaydır. Öğretmenlerin ceza konusunda tereddütleri olsa da çoğu öğretmen cezanın sınıf ortamlarında bir disiplin yöntemi olarak ve istenmeyen davranışları azaltmak için kullanılmasını desteklemiştir. En çok kullanılan ceza uygulamasının mola (time-out) olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, okul öncesi öğretmenlerinin davranışçı tekniklerin sınıfta kullanılması konusunda olumlu düşünceleri olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** pekiştirme, cezalandırma, sınıf yönetimi, davranışçı ekol

**Atıf Cite** Kurşun, A., & Şen, F. N (2024). Examining the views and practices of preschool teachers: An analysis of reinforcement and punishment approaches. *Humanistic Perspective*, 6 (1), 59-82. <https://www.doi.org/10.47793/hp.1363000>

\* This study was presented as an oral presentation at the 10th EJERCongress (International Eurasian Educational Research Congress) held at TED University on 8-11 June 2023.

[1] Res. Assist. | Dicle University | Department of Elementary and Early Childhood Education | Diyarbakır | Turkey | ORCID: 0009-0001-2766-3918 | ayten.kursun@dicle.edu.tr

[2] Res. Assist. | Harran University | Department of Elementary and Early Childhood Education | Şanlıurfa | Turkey | ORCID: 0009-0008-1072-3161

## INTRODUCTION

Psychology's development has been profoundly shaped by the behaviorist perspective, underscored by the seminal contributions of influential figures, notably commencing with Watson and evolving through the work of Skinner (Watrin & Darwich, 2012). This period, especially in the mid-20th century, witnessed an unparalleled dominance of the behaviorist approach, solidifying its position as a defining characteristic in the study of human behaviors (Mcleod,2022). This era marked a pivotal chapter in the history of psychology, lighting the discipline's focus on observable behaviors and external stimuli.

Even today, behaviorist concepts continue to find extensive application across diverse fields, including business, psychology, and education (Araiba, 2020). Behaviorism has played a crucial role in establishing psychology as a scientific discipline, employing objective methodologies, especially experimentation (Glover & Ronning, 2013). Cook (1993) outlined three foundational tenets that characterize behaviorism: Behavior takes the center stage in psychology; psychology does not concern itself with an inner mind separate from behavior; and the explanation of behavior does not necessarily require reference to internal mental events or processes. According to behaviorists and Skinner's (1953) perspective, objective methodologies are restricted to studying individuals' reactions to external stimuli. Behaviorists rely on observation and experimentation methods, asserting that the organism-environment relationship between humans and animals is fundamentally identical, leading to the undertaking of animal psychological studies (Watson, 1913). Glover and Ronning (2013) highlighted the significant impact of classical and operant conditioning theories in the 1960s, shedding light on the intricate relationship between conditioning and learning in various facets of human behavior. Skinner, who is best known for creating teaching machines and programmed instruction based on operant conditioning theory, played a pivotal role in shaping education (Hilgard & Bower, 1966). Programmed instruction personalizes education, allows students to progress at their own pace, and provides immediate feedback to minimize errors. Hilgard and Bower (1966) emphasized that numerous instructional design theories, influenced by behaviorism, advocate for observable and quantifiable outcomes in programmed instruction. These theories emphasize assessing student readiness, delivering knowledge in manageable amounts, and reinforcing students for their performance.

Specifically, in the early childhood period, as it is crucial in children's cognitive, social, emotional, and moral development, it has become necessary to appropriately apply reinforcement and punishment systems used in children's education at this age. The concepts of reinforcement and punishment have also been used as a discipline method in education over the years. Güder et al. (2018) pointed out that to prevent the behavior from repeating after the individual has engaged

in unwanted activity, punishment occurs when someone else places the person in a situation they do not want to be in or denies them access to a scenario they want. In this instance, punishment creates a stressful condition for people, and as a result, people refrain from engaging in the action out of anxiety and dread of punishment. However, people can become accustomed to both rewards and penalties, and may continue engaging in undesired activities despite the consequences. This demonstrates how the impact of the punishment wears off over time (Yılmaz & Babaoğlu, 2013).

In the field of classroom management, teachers use a variety of techniques to modulate student behavior, including both the reduction of undesirable behaviors and the reinforcement of positive behaviors (Yılmaz & Babaoğlu, 2013; Güzelyurt et al., 2019; Bünyamin & Altunhan, 2022). This assumes particular significance in the context of early childhood education, a critical period wherein children undergo foundational cognitive and socio-emotional development. Empirical evidence underscores the widespread adoption of these pedagogical strategies among preschool teachers (Uysal et al., 2018). Nevertheless, teachers' detailed application of reinforcement and punishments reveals strategic considerations similar to a carefully devised plan (Bulut & İflazoğlu, 2007; Temiz, 2020). Preschool teachers frequently use methods such as making eye contact, ignoring, and reward-punishment to address children's negative behaviors (Güder et al., 2018). However, a notable theme in the literature suggests a potential area for improvement, indicating that some preschool teachers may benefit from additional support in grasping effective classroom management practices (Güzelyurt et al., 2019). This underscores the requirement of refining pedagogical approaches to align with the difficulties of preschool classroom dynamics.

The study conducted by Forness et al. (1976) concluded that preschool teachers tended to have a repertoire of 45% repulsive remarks and 65% praise in their sessions with children with behavioral problems. Further, in multivariate models explaining age and gender, Briggs-Gowan et al. (2014) identified punishment as an insensitivity strongly linked with reinforcement learning. Specifically, higher punishment insensitivity was associated with significantly lower overall performance and more error (passive avoidance) on trials with penalties. However, a study conducted by Güder et al. (2018), it was determined that the most common behavioral problems encountered by teachers in their classrooms are "tantrums", "crying", "yelling," and "stubbornness". In the study, teachers who have children in their classrooms with behavioral problems described their emotions as "helpless" and "exhausted" the most. Problem behaviors have been determined to affect the education process and create disruptions negatively. Regarding problematic behaviors, teachers frequently use techniques like "making eye contact,"

“ignoring,” and “reinforcement-punishment.” Güder et al. (2018) found that kids behave more impulsively because adults do not model and teach appropriate conduct.

When examining the existing literature, it becomes apparent that numerous studies have investigated teachers' perspectives on reinforcement and punishment across various educational levels. At the primary level (Turkan & Yaraş,2013; Kansızoğlu & Şama,2015), while studies conducted at the elementary level (Wahab et al., 2013; Yılmaz & Babaoğlu, 2013; Sun et al., 2015; Kansızoğlu & Erdoğan,2015) have provided insights into teachers' ideas regarding reinforcement and punishment strategies. Transitioning to the middle school level, Açıkgoz & Babaoğlu-Çelik (2023) have contributed to this area of research, with additional research by Keleş & Kahraman (2022) addressing the topic across mixed education levels. However, there has been limited attention given to preschool teachers' utilization of reinforcement and punishment in their classrooms. Türk et al. (2019) conducted a study with preschool teachers, revealing that out of 20 teachers surveyed, only one indicated the use of these methods in the classroom environment. Nonetheless, the current study primarily focused on the challenges encountered in implementing these methods rather than exploring their efficacy. In contrast, other studies have specifically examined preschool teachers' practices regarding reward and punishment. For instance, Güzelyurt et al. (2019) and Hun and Altunhan (2019) investigated preschool teachers' perspectives on these strategies. Remarkably, these studies did not categorize the results into negative and positive views and practices concerning reward and punishment strategies. In the study of Güzelyurt (2019), findings indicated that the majority of teachers employed both rewarding and punishing techniques in their classrooms, particularly during the establishment of classroom rules and issuing warnings. Regarding views on reward and punishment, teachers expressed support for using rewards to reinforce desired behavior. However, these studies did not extensively explore negative perceptions or objections to punishment or reinforcement. Notably, the teachers in these studies expressed overall support for the use of punishment in their classrooms. Therefore, the current study includes the negative ideas about these methods.

Another notable study focusing on the preschool level was conducted by Han and Altunhan (2022), shedding light on the utilization of reward and punishment. Han and Altunhan (2022) discovered that preschool teachers often employ symbolic and social rewards rather than material incentives. These rewards are utilized to motivate students, modify behavior, and establish classroom rules. Moreover, the study investigated the specific practices associated with rewards and punishments thoroughly. Regarding rewards, symbolic rewards such as stickers were found to be the most preferred method, followed by positive reinforcement. In terms of punishment, teachers predominantly utilized strategies such as exclusion from play and time-out. In this context, it is noteworthy that the choice of reinforcement and punishment methods can



have a significant impact on classroom dynamics and student behavior, highlighting the importance of understanding teachers' perspectives and practices in this regard.

Saputri and Widyasari (2021) offered a different perspective on rewards and punishments, emphasizing that these techniques can promote disciplinary behaviors that may not have been present at the beginning of the semester. They argued that disciplinary behaviors could be cultivated by implementing reward and punishment methods. However, unlike the literature focusing on the preschool teacher's use of rewards or reinforcement, the present study primarily centered on reinforcement, distinguishing it from the concept of reward by involving stimulus or behavior change processes. Reinforcement aims to increase the frequency of a behavior by providing a consequence dependent on the behavior (Marcus & Vollmer, 1996). In contrast, rewards have the ability to influence behavior by increasing the likelihood of the person's repeating the activity to receive the reward again (Bhanji & Delgado, 2014). However, rewards may not always lead to lasting changes in behavior (White, 1989). Also, while all rewards can be considered forms of reinforcement, not all reinforcement involves rewards and intrinsic motivation (Cameron & Pierce, 1994). Thus, unlike existing literature, the current study specifically examines the views and practices of preschool teachers regarding reinforcement, focusing on teachers who have implemented these methods in their classrooms and gained firsthand experience. Additionally, considering the potential long-term effects of reinforcement and punishment methods on students' behavior and development, understanding teachers' perspectives and practices is essential for promoting effective classroom management and student learning outcomes.

On the other hand, the current study is notable for assessing the current status of educational approaches, determining the function of reinforcement and punishment in preschool education, noting the effect of behaviorism theory in preschool, and studying views and practices while bearing in mind that teachers in the study applied this technique in their classroom at least once. The results of the present study can be used to determine the quality of educational outcomes based on behaviorism theory in the early childhood period, as well as how preschool teachers perceive and use punishment and reinforcement as a discipline method in the classroom. The present study aims to examine preschool teachers' opinions and practices about using reinforcement and punishment. The study questions listed:

1. What are teachers' opinions regarding the use of the reinforcement technique in the classroom environment?
2. What are the teachers' classroom practices regarding the use of reinforcement?

3. What are teachers' opinions regarding the use of punishment techniques in the classroom environment?
4. What are the teachers' classroom practices regarding the use of punishment techniques?

## METHOD

### Research Design

The study used a phenomenological study approach to find out what preschool teachers working in the private sector have views about the reinforcements and punishment and the strategies they use in their classrooms. Phenomenology can provide a strong research base for studies that aim to investigate phenomena using terms that are familiar to people, although the findings and conclusions may not be entirely obvious (Yıldırım & Şimşek, 2021). Understanding how individuals see the environment in certain circumstances and throughout particular periods is the aim of phenomenological research (Neubauer et al., 2019).

The phenomenology pattern was preferred in the research because the focus of the research is on how preschool teachers working in the private sector interpret the experiences they have gained from the methods they use in the classroom and their opinions and practices about them. Phenomenology study allows the revealing of the meaning, describing the common views and practices of the participants and interpreting the opinions and interpretations of the views and practices. Phenomenology research may need to provide generalizable results according to the nature of qualitative research (Levitt, 2021). However, in the phenomenology approach study, a common problem or situation is selected for in-depth investigation of the reasons and the data collection to describe the situation or the problem and provide the solutions (Creswell, 2012). This approach includes analyzing an individual's conscious experiences and the surrounding circumstances to comprehend and provide context for the experience's content (Smith, 2003). This approach involves analyzing an individual's conscious experiences and the surrounding circumstances to understand and provide context for the content of the experience (Smith, 2003). The phenomenological study also clarifies and interprets the experiences as a result of the interactions they have accumulated over a period of time (Çilesiz, 2011).

### Study Group

The research study group consists of preschool teachers in private schools affiliated with the Provincial Directorate of National Education in a district of Ankara in the 2022-2023 academic year. Each teacher has 20-25 students, and they do not have students with special education in the classroom, as indicated by the teachers. The criterion sampling method, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group.

Purposive sampling is a popular qualitative research technique used when selecting knowledgeable people (Patton, 2002; Creswell & Clark, 2011). In the current study, teachers knowledgeable about the reinforcement and punishment method and who had experience using it in their classrooms were preferred. In this respect, the criterion sampling method was used. Criteria can be created by the researcher, or a previously prepared criteria list can be used (Yüksel & Yıldırım, 2015). Purposive strategies are justified by the researcher's presumption that particular categories of persons may have a distinct, significant, or distinctive viewpoint on the phenomena under study based on their prior theoretical grasp of the subject matter (Robinson, 2014). Thus, the researchers prepared a list of criteria before selecting the participants.

The criteria list for participation in the study includes: 1) employment as a preschool teacher at a private school in Ankara, 2) willingness to conduct interviews, 3) knowledge of the reinforcement and punishment technique and finally, 4) implementation of this technique in the classroom at least once. Table 1 shows the demographic characteristics of the participants.

**Table 1**

*Demographic characteristics of the participants*

Demographic Characteristics	Categories	F	%
<b>Gender</b>	Female	18	100.0
	Male	0	0
<b>Age</b>	21-30	8	44
	31-40	6	33
	41 and over	4	22
<b>Degree Level</b>	High School	6	33
	Undergraduate	8	44
	Associate degree	4	22
	Graduate	0	0
	PhD	0	0
<b>Seniority Level</b>	1-5 years	7	38
	6-10 years	6	33
	11-15 years	2	11
	16 years and over	3	16
<b>Total</b>		<b>31</b>	<b>100.0</b>

### Data Collection Tools

While preparing the interview form, interviews were held with three teachers similar to the sample questions were asked about reinforcement and punishment and their answers were noted. When the teachers were asked about "positive and negative" forms of punishment and reinforcement, they were confused, and the researchers decided not to divide the questions into these forms, but after the answers were given, they classified answers as "positive and negative reinforcement".

Questions were simplified, and similar measuring instruments were examined. The questions were reviewed by two field experts and two language experts, and the questions were

reviewed by a qualitative research specialist. An interview form was prepared depending on the responses. At first, a preliminary application was performed for two preschool teachers to ensure that it was understandable; however, these instructors did not participate in the actual application, so the form was produced. As a result of these applications, an attempt was made to create a feasible, consistent, verifiable, and persuasive interview form. In the final stage, interviews were conducted with 18 preschool teachers working in the private sector and recorded in the interview forms. Voice recordings were made from the teachers who gave permission. The data entered into the forms during the interview were transferred to the computer as raw data.

However, alternative explanations were provided to help participants understand the questions more effectively. Hence, the interview questions were flexible and additional questions and descriptive explanations were added throughout the interview session, which lasts between 20 and 30 minutes for each participant. At the beginning of the interview, the demographic characteristics of each participant was taken verbally, and the researchers transcribed the interview process later.

### **Data Analysis**

Thematic analysis is used to identify and report themes or patterns, is organized and described as a dataset, and allows researchers to make comments (Clarke & Braun, 2017). In thematic analysis, it is used to describe the experiences, daily lives, opinions, behaviors, practices and practices of the people participating in the research on a particular subject (Clarke & Braun, 2017), and these experiences are aimed to be understood in full detail. (Clarke & Braun 2006). As a result, it focuses on people's thoughts, feelings, and actions. According to Clarke and Braun (2006), six stages of thematic analysis were used in the study.

1) First, the researcher should get used to the data and read it repeatedly by transcribing it. In our research, the data were transcribed by two researchers, who separately coded the data and compared the results. Thus, each researcher read the transcripts separately and noted their initial thoughts about the data. 2) The second step includes collecting data on each code and identifying interesting features. In the current study, frequency of responses were examined to find whether they were a common idea or practice among teachers and then, interesting data were also reviewed. 3) Generating potential codes and bringing together data that may be relevant to all codes. In the present study, codes were generated, and data were categorized according to the codes. 4) At this level, the data coded at the first and second levels are compared, and the suitability of the quotations is examined. Both researchers compared their codes and discussed their suitability and similarity at this stage. 5) Clear names have been assigned to each theme. In the current study, both researchers independently generated codes, compared them, and selected the shorter and simpler ones. 6) Then, interesting quotes that fit the codes need to be selected and

analyzed. Since the teachers gave similar answers, repetitive quotes were excluded for each question, and only quotes that would be more interesting and would enrich the analysis were included.

Inter-rater reliability refers to the level of accord between two or more raters, observers, coders, or examiners (Lange, 2011). It deals with the issue of uniformity in implementing a rating system. Also, in the present study inter-rater reliability method is used that; two researchers coded the interviews and agreed on the codes. Cohen's kappa coefficients unveiled a substantial level of concurrence between the two researchers. Miles and Huberman (1994) stress the significance of the reliability coefficient, emphasizing its pivotal role in research. It is crucial that this coefficient exceeds the 90% threshold. In the current study, the inter-coder reliability achieved an impressive level of 92%, indicating a substantial consensus among coders. This robust reliability underscores the consistency and accuracy of the coding process, enhancing the credibility of the study's findings. Moreover, such a high level of agreement instills confidence in the reliability and validity of the data collected and analyzed for the research objectives.

### **Ethical Considerations**

Detailed information about the research, including its purpose, questions, data collection methods, and procedures, was presented to the Human Research Ethics Committee of the state public university before the research began. Once approved, the data collection process commenced. Each participant was provided with a form explaining the study's aim and their rights, and they were reminded that they could withdraw at any time. The anonymity of each participant was ensured, and they were identified as P1, P2, etc. The interview process is recorded, and participants give their consent for the voice recording. In terms of confidentiality, participant names are neither used nor revealed.

## **RESULTS**

When the findings were examined, the participants' views were divided into two for reinforcement as negative and positive views and two codes for punishment as positive and negative punishment practices. While the subcode of reinforcement included positive and negative reinforcement, the subcode of punishment was divided into positive and negative punishment.

### **The views and practices of preschool teachers regarding using reinforcement**

The views and practices of preschool teachers regarding using reinforcement are illustrated in Table 2.

**Table 2***The views of preschool teachers regarding using reinforcement*

Category	Codes	f
<b>Positive views</b>	Increasing the motivation of children	9
	Facilitating classroom management	7
	Developing intended behaviors	7
	Reducing behavioral problems of children	3
	Showing differences between right and wrong behavior	3
	Increasing teaching effectiveness	2
<b>Total</b>		32
<b>Negative views</b>	Decreasing internal motivation of children	5
	Decreasing academic success of children	3
	Not recommending reinforcement as a classroom management tool	3
	Not suggesting using reinforcement too often in preschool	3
	Not suggesting using reinforcement too often in preschool	3
<b>Total</b>		14

As seen in Table 2, the views of the participants about the reinforcement category are shown in two codes. According to the results in Table 2, most teachers considered reinforcement as a discipline method, and reinforcement is mainly used to motivate children to do activities. Motivation is followed by using reinforcement to acquire desired behaviors. Teachers indicate that they teach the acquisition of desired behaviors more effectively using reinforcement. An example of the answers given by the participants on this subject is presented below:

*P8: "Since a more European approach is adopted in my school, we use the reinforcement, but not by giving the reinforcement directly to the child. I mean, I give the reinforcement verbally or physically due to behavior that needs to be earned, increasing his motivation."*

Some participants who used reinforcement as a discipline method thought that reinforcement was effective in increasing the intended behaviors. An example of the answers given by the participants on this subject is presented below:

*P3: "To motivate children, I use reinforcement. We applaud the children in the morning to encourage them; I provide them with the materials and activities they want later, but not always; and I support them with loving words."*

The participant continues by giving examples,

*P3: "Assume the children are aimed to achieve a specific behavior that the parents feel uncomfortable with, such as when the rules are broken; if the child is on the right track, I encourage the child, but not individually, for the desired conduct, but totally throughout the group."*

Some participants who use reinforcement as a discipline method state that reinforcement facilitates classroom management. Teachers who use reinforcement as a discipline method and

find it appropriate to use it explain the effects of reinforcement on the child as follows. On the other hand, teachers who do not use reinforcement and do not see it as appropriate, explain its effects on the child as follows.

*P12: "In the context of preschool education, I regard the reward as a reinforcing tool. However, I believe that it should not be prioritized above other subjects at all educational levels, including preschool. The reward is well-liked in today's modern educational philosophy. I believe using external rewards to guide a child is comparable to punishing them."*

The participant continues by giving examples,

*P12: "I agree with the authors that I read about this issue before that we should let the child discover their own internal drive. Rewarding the child for good conduct will only work temporarily; either the child will become accustomed to the incentive and stop responding, or the behavior will disappear when the reward is removed."*

**Table 3**

*The practices of preschool teachers regarding using reinforcement*

Category	Codes	f
Positive reinforcement	Verbal Approvement	9
	Physical approvement	7
	Emotional approvement	6
	Indirect reinforcement	3
	Not suggesting using reinforcement too often in preschool	3
<b>Total</b>		25
Negative reinforcement	Giving extra play time	2
	Cancelling the punishment	1
<b>Total</b>		3

In table 3, the preschool teacher's practices about reinforcement are indicated and coded as positive and negative reinforcement. Most teachers use positive reinforcement, whereas there are only two participants in negative reinforcement. It is stated that the most used positive reinforcement methods are verbal and emotional approval by nine teachers, and seven teachers support using physical approvement and stickers. The example of the answers given by the participants on this subject is presented below:

*P6: "I usually use stickers when I reinforce the kids, but instead of giving the sticker out of the package, I made it more fun. I prepared a "magic sticker box" for the kids, and they get excited every time they see the box."*

*P8: "I provide verbal and emotional approval reinforcement, and I oppose food-style rewards since they may be unhealthy for youngsters. Smiling at the child and letting him perform the activity or play with the item he wants are excellent techniques for motivating children.*

The participant continues by giving examples,

*P16: "I normally provide verbal encouragement such as "well done, excellent job," but occasionally a grin or a hug is all required."*

Finally, other participants who utilize reinforcement stated that selecting a class leader, giving responsibility, allowing them to play with the toy they want, and supporting them with nice words are effective reinforcers for children.

### **The teacher's views and practices about the punishment**

The preschool teachers' views and practices about the punishment are indicated. The views are categorized with the categories applied in the reinforcement section, which are positive and negative. Also, practices are divided into two categories: negative punishment and positive punishment.

**Table 4**

*The views of preschool teachers regarding using punishment*

Category	Codes	f
Positive views	Reducing undesired behavior	7
	Facilitating classroom management	5
<b>Total</b>		<b>12</b>
Negative views	The use of discipline methods unintendedly	4
	Harmful for the children's psychology	5
	Causing children to feel anger toward the teachers	5
<b>Total</b>		<b>14</b>

Table 4 shows the participants' views on the punishment category. Most teachers express support for the use of punishment in kindergarten settings. However, contrary to these findings, most teachers do not consider punishment to be a good or preferable method of discipline. They state a reluctance to use punishment in their classrooms. Despite their reservations, they acknowledge the necessity of employing punishment in certain situations, particularly to address undesired behaviors. This finding underscores the importance of effective classroom management, as also highlighted in the reinforcement section. However, upon analysis of negative perceptions surrounding punishment, teachers expressed concerns that it may incite aggression in children towards teachers and could potentially pose psychological risks.

Most frequently, an equal number of the other participants thought that even if they did not want to use the punishment because they could not find a better discipline method, they had to use it, categorized as an "unintentional use of punishment."



*P12: "The school where I work and I do not support the use of punishment, and we do not use punishment either; as an alternative to this, when the child behaves negatively, I talk and explain that the behavior is incorrect."*

Finally, the present study focused on the teacher's practices about punishment; the most popular technique was time out, where the child is excluded from the activity and sent to the corner of the classroom. Time out is followed by a verbal warning and the practice of discouragement of the misbehavior in the classroom environment as positive punishment. For the negative punishment, the majority of teachers apply the method of the deprivation of the favorite item.

**Table 5**

*The practices of preschool teachers regarding using punishment*

Category	Codes	f
Positive Punishment	Time out	6
	Verbal warnings	5
	The use of discouragement for the misbehavior	5
	Explaining the correct behavior	4
<b>Total</b>		<b>20</b>
Negative punishment	Removing the favorite item	6
	Ignoring	3
<b>Total</b>		<b>9</b>

In addition, some participants favor the punishment method in the classroom as a discipline method. The views of one of the preschool teachers in the study, which summarizes the subject, are presented as an example below.

*P6: "You will not take the child out of the classroom alone (Time out); you will take the child; you will find an empty classroom with you; you will explain the child's misbehavior in detail. But if you take that child and locate him in another classroom, the child will not understand that the behavior is wrong."*

On the other hand, some participants also focused on the effects of using punishment on children. Participants emphasized the effects of punishment on children as punishments increase the child's aggressive behavior.

*P7: "Having a punishment corner in the classroom helps him correct his behavior. I think punishment is effective in gaining a sense of responsibility; punishments do not bring permanent behavior, and verbal punishment methods may be perceived as a threat by children."*

In the current study, preschool instructors endorsed teachers' use of punishment and reinforcement in the classroom, consistent with behaviorist disciplinary literature. Teachers

mostly employ positive reinforcement and encourage encouraging talks when managing their classes. Despite having negative judgments about the punishment system, they continue to use it.

### **DISCUSSION, CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS**

The purpose of the present study is to investigate preschool teachers' views and practices on the use of reinforcement and punishment using a behaviorist approach. The current study revealed that preschool teachers use reinforcement and punishment techniques in their classes. Also, the literature supports this finding that adopts behaviorism techniques of reinforcement and punishment is the most common strategy utilized in school, even in kindergarten (Deci & Ryan, 1985; Kohn, 1994; Moberly et al., 2005; Hoffman et al., 2009).

The first question of the study is teachers' opinions about reinforcement. In their answers, teachers stated that they mostly use it to increase students' motivation in the classroom. It means that the teachers face problems regarding the active participation of the children and their willingness to join the activities in the classroom, and through this method, the children's willingness may be increased. The result is parallel with Han and Altunhan's study (2022) for the reward that most of the teachers used to motivate children. Furthermore, McClelland (1985) backed up these findings by claiming that positive reinforcement may increase children's interest in participating in the educational process, resulting in increased motivation in the classroom. To promote students' active participation in the learning process, teachers are encouraged to be able to manage instructional time, use practical approaches to prevent misbehavior and redirect the children's acceptable behavior (Pianta et al., 2005). Thus, the primary purpose of utilizing reinforcement was to boost the motivation of youngsters (Atkinson, 1957). Our findings also confirmed the literature in that the majority of instructors consider reinforcement techniques as a beneficial strategy to increase children's willingness and motivation to attend the activities more in the classroom.

The teacher's views are followed by classroom management and desired behaviors. These results show that teachers use this method while teaching children the objectives and indicators determined in their daily plans and use short-term solutions for classroom management. The findings differed from those of Türk et al. (2019) and Güzelyurt et al. (2019), who reported that the majority of teachers predominantly employed rewards to encourage desired behaviors. In contrast, the present study revealed that most teachers emphasized children's intrinsic motivation. As reinforcement method was described by Kohn (1994) as "do this, and you will get what you want." As a result, teachers determine the behaviors they expect children to perform with the daily schedule and reinforce them when children implement. Moberly (2005) supported these findings and employed reinforcement to urge students to improve their academic achievement and display more suitable classroom behavior. In this respect, teachers use

reinforcement behavior more often when teaching desired behaviors, but this also reveals the problem of students performing the behavior just to get reinforcement. Thus, teachers in the current study agreed that reinforcing children for utilizing their planned conduct or desired behavior with enjoyable reinforcers would help lessen undesirable behavior. Using reinforcement and punishment, traditional classroom management, which is teacher-centered and based on behaviorism, controls children's behavior, ensures that they remain focused on the educational objectives, and lessens disruptive behavior (Freiberg & Lamb, 2009). Also, the use of reinforcement as a classroom management technique stems from the limited time and more helpful way to teach specific behaviors. Axelrod (1983) supported that reinforcement is a practical and quicker way to reach the desirable behavior. Also, it is believed that teachers should be responsible for students' learning and focus on students' capacity should plan their learning as a complementary skill to enhance teaching effectiveness (Burnett, 2002). As a result, the present study, in line with the behaviorist approach and supporting previous studies, has revealed that this technique is used to increase the frequency of showing the desired and expected behavior from the child in the classroom. The reason for applying might be because it is simple and takes little time.

However, our findings indicate that some teachers did not support the reinforcement because they believed it decreased children's internal or intrinsic motivation. Kohn (1993) did not support reinforcement because of the individual's free will to follow certain behaviors without considering external stimuli. Also, reinforcement decreases intrinsic motivation (Deci, 1971; Wiersma, 1992; Jovanovic & Matejevic, 2014; Hendijani et al., 2016). Thus, the literature was parallel with our findings, and the reason for decreasing intrinsic motivation may stem from a particular behavior to get the reward without focusing on the reasons (Kohn 1994; Michaelsen & Esch, 2021). Also, it is indicated by few teachers that reinforcement decreases academic success, but in the literature, it is thought that it can increase grades and achievement (Axelrod, 1986; Deci, 2001; Adibsereshki et al., 2015; Schieltz et al., 2020). The reason why there is a conflict between the findings and literature may stem from the children's motivation to focus on reinforcement tools after getting an excellent grade.

The teacher's views on punishment were also examined and reinforcement was classified as a strategy for reducing behavioral problems. When children behave properly, teachers praise them while ignoring misbehaving classmates. Atkinson (1956) added the definitions of punishment as performance-avoidant and reinforcement as performance-mastery. This implies that when the intended behavior or objective is adopted in a school setting, the kids' performance is encouraged to help them become experts in that conduct or if the avoidant behavior that is improper for use in a classroom setting is repressed. Finally, Sak et al. (2016) also found that

punishment reduces misbehavior in early childhood education settings. Thus, the literature review and the findings of the present study are found to be parallel for using reinforcement and punishment to decrease the frequency of misbehaviors or inappropriate behaviors. However, indicating the same views on using reinforcement and punishment may stem from misunderstanding the definitions of reinforcement and punishment because, in the literature review, the punishment is used to decrease unwanted behavior. In contrast, reinforcement increases the frequency of positive behavior. According to the study's findings, the primary goal of the instructors' use of punishment and reinforcement as a form of discipline was to facilitate effective classroom management. Deci and Ryan (1985) also referred to this method as "seduction by controlling" to influence children's actions to improve their conduct and make classroom management more approachable (Curry & Johnson, 1990 quoted in Moberly, 2005).

Also, Kohn (1994) states that the use of punishment can make the children more rebellious to the authority figure; however, our findings also followed these results that the majority of the teachers indicated if the teacher provides warnings to the children all the time, they will be angrier. Also, these teachers who think punishment makes the children more rebellious divided into two halves did not want to use the method, while the others felt pressured to use it. The reason for feeling pressure to use punishment may be the difficulty of finding appropriate discipline methods to gain control of the class (Smyth et al., 2009).

In the study practices of the reinforcement, the third question of the study, verbal approval was the most popular method to reinforce children; most gave an example of "well done, good job, you are doing great." However, Güzelyurt (2019) and Han & Altunhan (2019) found symbolic rewards, especially stickers, as the most popular technique. However, the difference between the current study may stem from the types of schools the data was collected. As Canter and Canter (1992) also concluded, verbal recognition is the most useful and frequently used method to discipline children in the class to show responsible behavior, so the finding is supported. According to Canter and Canter (1992), psychical approval and proximity can help teachers increase the possibility of re-applying the intended behavior; however, it may be obliging when used with verbal explanations. However, in our finding, physical proximity is considered as hugging, clapping so different from physical and verbal approval combinations. The reason for that may stem from thinking of both methods separately. In comparison, Han and Altunhan's study found social rewards as secondly popular.

In the present study, teachers commonly use the timeout method as a punishment for undesirable behavior and this involves removing the student from the classroom or having them wait in a designated area before returning to activities. The number of teachers using this method is much less than the number of teachers using reinforcement, and teachers use it for short-term

solutions. Teachers argue that children are encouraged to think about their misbehavior during a time out. The most popular punishment technique was also time out in the preschool settings (Han & Altunhan, 2019, Sak & Sak, 2016). As literature also showed that time out is one of the popular methods to show the consequences of inappropriate behaviors (Kami, 1984; Smith & Chandler, 2013; Corralejo et al., 2018).

According to Kohn (1994), using strategies such as stickers is related to having power over the children and gaining privileges by utilizing external motivation. Also, time out and thinking about the behavior are considered as related to each other by the teachers in the research. Before the implementation of time out, the children are encouraged to stay alone and consider the entire process. However, according to Curry and Johnson (1990), children do not think about their behaviors because the consequence of the behavior results from someone's judgement (as cited in Moberly, 2005). Thus, there was a conflict between the study's findings and the literature. This may be related to Kohn's (1994) ideas as he supported that individual decisions (free will) of the students should be respected to create social coherence.

Regarding verbal warnings, Lewis (2001) stated that using verbal punishment, like yelling and using negative sentences about the student, can negatively affect the teacher and child relationship and has detrimental effects on the student's responsibility over their behaviors because external sources decided and controlled the behaviors. In contrast to this finding, most of the teachers who supported punishment used the verbal form of punishment in the current study; it may also be related to the quick fixation on the problem for the short-term process (Moberly, 2005) and teacher's self-efficacy (Cohen & Amidon, 2004).

Deprivation of the child's favorite item can also make children angry and, instead of making him obedient to the authority, may damage the relationship between teacher and student and also trust between them (Rich, 1988, Kohn, 1994). In contrast to the literature, the teachers in the study thought that taking the favorite item could help the child to regulate his behavior. Likewise, if the misbehavior stems from that item, primarily toys, they tend to have it and keep it until the end of the day.

The present study was limited to eighteen preschool teachers working in private preschool institutions, and it was found that there were limited studies on reinforcement and punishment in the literature review in preschool settings. In this respect, more detailed studies should be conducted on using behaviorism techniques by preschool teachers. On the other hand, training should be given for teachers to learn alternative methods other than reinforcement and punishment, and positive and negative effects should be explained to teachers based on the contrasting thoughts found in the literature review. Teachers should choose the best classroom management technique based on their experience when learning a new method. Also, as stated in

the literature, it is recommended to provide classroom management training to teachers, as reinforcement and punishment focus on the child's external motivation and may cause the child to focus only on the reinforcement practice to be given without focusing on the reasons for the behavior.

The findings of the present study found that the teachers participating in the study supported behaviorist techniques use, and their thoughts and practices were emphasized. These techniques' benefits and negative impacts can be emphasized in future studies. Long-term studies should be conducted on the effects of reinforcement and punishment on children when they reach the following grades. This literature should focus more on preschool education institutions and teacher's experiences with reinforcement and punishment, so the literature should be developed in this direction. Along with different and alternative discipline methods, children should be supported to learn and experience appropriate behaviors and decrease inappropriate behaviors.

## REFERENCES

- Açıköz, B., & Babaoğlu, E. (2023). Öğrencilere Verilen Ödüllerin Etkililiğine İlişkin Öğretmen Ve Veli Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (65), 330-360. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/73735/1108858>
- Adibsereshki, N., Abkenar, S. J., Ashoori, M., & Mirzamani, M. (2015). The effectiveness of using reinforcements in the classroom on the academic achievement of students with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 19(1), 83-93. <https://doi.org/10.1177/1744629514559313>
- Araiba, S. (2020). Current diversification of behaviorism. *Perspectives on behavior science*, 43(1), 157-175. <https://doi.org/10.1007/s40614-019-00207-0>
- Atkinson, J. W., & Reitman, W. R. (1956). Performance as a function of motive strength and expectancy of goal-attainment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53(3), 361. <https://doi.org/10.1037/h0043477>
- Axelrod, S. (1996). What's wrong with behavior analysis? *Journal of Behavioral Education*, 247-256. <https://www.jstor.org/stable/41824127>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bhanji J.P, Delgado M.R. (2014) The social brain and reward: social information processing in the human striatum. *Wiley Interdiscip Rev Cogn Sci*, 5(1):61-73. <https://doi.org/10.1002/wcs.1266>
- Bulut, M. S., & İflazoğlu, A. (2007). Anasınıfı öğretmenleri ile öğretmen adaylarının sınıfta karşılaştıkları problem davranışlar ve bu davranışlara yönelik geliştirdikleri stratejiler: nitel bir çalışma örneği. *Avrupa Birliği sürecinde okul öncesi eğitimin bugünü ve geleceği sempozyum kitabı*. (Ed. N. Aral ve B. Tuğrul). Ya-Pa Yayınları.
- Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational psychology*, 22(1), 5-16. <https://doi.org/10.1080/01443410120101215>
- Canter, L. & Canter, M. (1992). Building Classroom Discipline, Ch.3 pp.37-54, Pearson Education
- Cohen, J. H., & Amidon, E. J. (2004). Reward and punishment histories: A way of predicting teaching style? *The Journal of Educational Research*, 97(5), 269-280. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.5.269-280>
- Corralejo, S. M., Jensen, S. A., Greathouse, A. D., & Ward, L. E. (2018). Parameters of time-out: Research update and comparison to parenting programs, books, and online recommendations. *Behavior therapy*, 49(1), 99-112. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2017.09.005>
- Cilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: Current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59, 487-510. <https://doi.org/10.1007/s11423-010-9173-2>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The journal of positive psychology*, 12(3), 297-298. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). Designing and conducting mixed methods research (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications (pp. 58-72).
- Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston, MA: Pearson. (pp. 204- 220).

- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, 71(1), 1-27. <https://doi.org/10.3102/00346543071001001>
- Forness, S. R., Frankel, F., & Landman, R. S. (1976). Use of different types of classroom punishment by preschool teachers. *The Psychological Record*, 26(2), 263-268. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF03394385>
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 99-105 <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>
- Freire, P. (2020). Pedagogy of the oppressed. In *Toward a Sociology of Education* (pp. 374-386). <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>
- Glover, J. A., & Ronning, R. R. (Eds.). (2013). *Historical foundations of educational psychology*. (pp. 138-141). Springer Science & Business Media
- Güzelyurt, T., Tok, F., Tümas, Ç., & Uruğ, Ş. (2019). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Ödül ve Ceza Kullanımına İlişkin Görüşleri, *Temel Eğitim Dergisi*, 1(4), 21-28. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/850542>
- Han, B., & Altunhan, M. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin ödül ve ceza uygulamalarına yönelik görüşleri. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 6(2), 480-505. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202262309>
- Hendijani, R., Bischak, D. P., Arvai, J., & Dugar, S. (2016). Intrinsic motivation, external reward, and their effect on overall motivation and performance. *Human Performance*, 29(4), 251-274. <https://doi.org/10.1080/08959285.2016.1157595>
- Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1966). Theories of learning (3rd ed.). *Appleton-Century-Crofts*. p.554-555 <https://doi.org/10.1007/BF03395771>
- Kamii, C. (1984). Autonomy: The Aim of Education Envisioned by Piaget. *The Phi Delta Kappan*, 65(6), 410-415. <http://www.jstor.org/stable/20387059>
- Kansizoğlu, H. B., & Şama, E. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 149-165 <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19577/208919>
- Keleş, O., & Kahraman, H. (2022). Eğitimde Ödül Ve Ceza Kullanımı: " Beni Ödülle Cezalandırma" Kitabının Öğretmen Görüşlerine Etkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 46(1), 103-117. <http://cujos.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/70333/1096682>
- Kohn, A. (1993). Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A's, praise, and other bribes. <https://api.mountainscholar.org/server/api/core/bitstreams/68c1125b-23c6-4457-8408-b44ea67caf6f/content#page=75>
- Kohn, A. (1994). The Risks of Rewards. *ERIC Digest*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED376990.pdf>
- Lange, R.T. (2011). Inter-rater Reliability. In: Kreutzer, J.S., DeLuca, J., Caplan, B. (eds) *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3\\_1203](https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1203)
- Levitt, H. M. (2021). Qualitative generalization, not to the population but to the phenomenon: Reconceptualizing variation in qualitative research. *Qualitative Psychology*, 8(1), 95. <https://doi.org/10.1037/qup0000184>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and teacher education*, 17(3), 307-319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)



- MacKillop, J., Amlung, M. T., Few, L. R., Ray, L. A., Sweet, L. H., & Munafò, M. R. (2011). Delayed reward discounting and addictive behavior: a meta-analysis. *Psychopharmacology*, 216, 305-321. <https://link.springer.com/article/10.1007/s00213-011-2229-0>
- Marcus, B. A., & Vollmer, T. R. (1996). Combining noncontingent reinforcement and differential reinforcement schedules as treatment for aberrant behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(1), 43-51. <https://doi.org/10.1901/jaba.1996.29-43>
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812-825. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.7.812>
- McLeod, S. Behaviorist Approach to Psychology: Definition, History, Concepts, and Impact. <https://www.simplypsychology.org/behaviorism.html>
- Michaelsen, M. M., & Esch, T. (2021). Motivation and reward mechanisms in health behavior change processes. *Brain research*, 1757, 147309. <https://doi.org/10.1016/j.brainres.2021.147309>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (pp. 34-54).
- Moberly, D. A., Waddle, J. L., & Duff, R. E. (2005). The use of rewards and punishment in early childhood classrooms. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25(4), 359-366. <https://doi.org/10.1080/1090102050250410>
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T., & Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on medical education*, 8, 90-97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Neuman, D. (2014). Qualitative research in educational communications and technology: A brief introduction to principles and procedures. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 69-86. <https://doi.org/10.1007/s12528-014-9078-x>
- Özen Altınkaynak, Ş., Uysal Bayrak, H., Taşkin, N., & Akman, B. (2018). Çocukların ödül ve ceza algıları ile öğretmenlerin disiplin hakkındaki görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.735>
- Patton, M. Q. (2005). Qualitative research. *Encyclopedia of statistics in behavioral science* <https://doi.org/10.1002/0470013192.bsa514>
- Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2005). Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? *Applied Developmental Science*, 9 (3), 144-159 [https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903\\_2](https://doi.org/10.1207/s1532480xads0903_2)
- Rich, J. M. (1988). Punishment and classroom control. *The Clearing House*, 61(6), 261-264. <https://www.jstor.org/stable/30188334>
- Robinson, O. C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide. *Qualitative research in psychology*, 11(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.80154>
- Sak, A. P. D. R., & Sak, R. (2016). Developmentally Appropriate Behaviour Management: Turkish Preschool Teachers' practices. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 7(4). [http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/07.ikbal\\_tuba\\_sahin\\_sak.pdf](http://ijonte.org/FileUpload/ks63207/File/07.ikbal_tuba_sahin_sak.pdf)
- Saputri, A. I., & Widyasari, C. (2022). Application of Reward and Punishment to Develop Disciplinary Behavior of Early Childhood. *Early Childhood Research Journal (ECRJ)*, 4(1), 1-30. <https://journals.ums.ac.id/index.php/ecrj/article/viewFile/11784/7616>

- Sak, R., Tantekin-Erden, F., & Morrison, G. S. (2018). Preschool teachers' beliefs and practices related to child-centred education in Turkey. *Education 3-13*, 46(5), 563-577. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1322995>
- Smith, D.W. (2018). "Phenomenology", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* <https://plato.stanford.edu/archives/sum2018/entries/phenomenology/>
- Smyth, S. S., McEver, R. P., Weyrich, A. S., Morrell, C. N., Hoffman, M. R., Arepally, G. M., ... (2009). Platelet functions beyond hemostasis. *Journal of Thrombosis and Haemostasis*, 7(11), 1759-1766. <https://doi.org/10.1111/j.1538-7836.2009.03586.x>
- Sun, L., Tan, P., Cheng, Y., Chen, J., & Qu, C. (2015). The effect of altruistic tendency on fairness in third-party punishment. *Frontiers in psychology*, 6, 820.
- Temiz, S. (2020). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Öğrenci Davranış Problemleri, Bu Problemlerin Öğretme-Öğrenme Sürecine Etkileri Ve Bunları Yönetme Stratejileri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-10. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1095109>
- Turhan, M., & Yaraş, Z. (2013). Lisansüstü programların öğretmen, yönetici ve denetmenlerin mesleki gelişimine katkısı. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 200-218. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6157/82755>
- Türk, C., Kartal, A., Karademir, A., & Öcal, E. (2019). Preschool Teachers' Views of Classroom Management Processes. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2282-2299. <https://dergipark.org.tr/en/pub/teke/issue/50771/667219>
- Uysal, S., Akbaba-Altun, S. ve Akgün, E. (2010). Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların istenmeyen davranışları karşısında uyguladıkları stratejiler. *İlköğretim Online*, 9(3), 971-979. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/90728>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (12th ed.). Ankara: Seçkin Yayıncılık. (pp. 120-132).
- Yılmaz, F., & Babaoğlu, E. (2013). Sınıf öğretmenlerinin disiplini sağlamada kullandıkları ödül ve ceza yöntemleri (Şırnak ili örneği). *İlköğretim Online*, 12(1), 36-51. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ilkonline/issue/8586/106668>
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish online journal of qualitative inquiry*, 6(1), 1-20. <https://doi.org/10.17569/tojqi.59813>
- Wahab, J. A., Mansor, A. N., Awang, M. M., & Ayob, N. M. (2013). Managing learners' behaviours in classroom through negative reinforcement approaches. *Asian Social Science*, 9(16), 61. <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n16p61>
- Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>
- Watrin, J. P., & Darwich, R. (2012). On behaviorism in the cognitive revolution: Myth and reactions. *Review of General Psychology*, 16(3), 269-282. <https://doi.org/10.1037/a0026766>
- White NM. (1989). Reward or reinforcement: what's the difference? *Neurosci Biobehav Rev*. 13(2-3):181-6. [https://doi.org/10.1016/S0149-7634\(89\)80028-4](https://doi.org/10.1016/S0149-7634(89)80028-4)

## GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

### Giriş

Davranışçılara ve Skinner'ın (1953) anlayışına göre, nesnel metodolojiler yalnızca insanların dış uyaranlara ve bu uyaranlara verdikleri tepkileri inceleyebilir. Davranışçılar gözlem ve deney yöntemlerini kullanmışlardır. Pekiştirme ve ceza kavramları, Skinner tarafından popüler hale getirilen ve eğitimciler tarafından yıllardır kullanılan bir disiplin biçimidir. Bireyin hoş olmayan bir eylemde bulunmasının ardından davranışın devam etmesini önlemek için, bir başkası onu istemediği bir duruma soktuğunda veya istediği duruma erişmesine izin verilmediğinde ceza uygulanır.

Bu çalışma, davranışçı yöntemin ışığında, okul öncesi öğretmenlerinin pekiştirme ve ceza kullanımına ilişkin düşünce ve uygulamalarını araştırmıştır. Araştırmanın sonuçları, özel sektörde çalışan okul öncesi öğretmenlerinin sıklıkla bu yöntemleri benimsediğini ve olumlu görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, en popüler pekiştirme tekniklerinin çocukların motivasyonunu artırmada yararlı bir araç olarak görüldüğünü göstermiştir. Bu çalışmada ayrıca, istenilen davranışların arttırılması için motivasyonun gerekliliği vurgulanmıştır. Okul öncesi öğretmenleri öğrencilerin motivasyonunu ve istenilen davranışları arttırmak için pekiştirme yöntemini kullanmıştır ve bu bulgu literatürle paralellik göstermektedir. Ancak okul öncesi dönemde pekiştirme ve cezaların uygulanmasına ilişkin kavram ve yöntemleri inceleyen yalnızca sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Öğretmenler "aferin, tebrikler" gibi sözel övgüleri en çok kullandıkları pekiştirme yöntemi olarak belirtmişlerdir. Uygulamalarda en çok kullanılan diğer bir metod ise fiziksel olarak çocuğu onaylamaktır bunlar arasında başını okşamak en popüler olanıdır. Ayrıca sticker ya da çıkartmalar da popüler bir pekiştirme uygulaması olarak kullanılmıştır. Çoğu okul öncesi öğretmeni cezayı sınıflarında bir disiplin biçimi olarak kullandığını belirtmiştir. Görüşleri olumlu ve olumsuz olarak kategorilere ayrılmıştır ve öğretmenlerin çoğunluğunun ceza uygulamasına ilişkin olumlu tutuma sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Bazı öğretmenler ise istemeden cezayı kullandıklarını belirtmişlerdir. En yaygın olumlu fikir, sınıf ortamındaki uygunsuz davranışları düzeltmek için cezanın kullanılmasıdır, ve bu aynı davranışların gelecekte tekrarlanmasının engellenmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Ceza, literatürde sıklıkla bu şekilde kullanılmaktadır. Olumsuz düşünceler arasında ceza stratejisi sonucunda öğrencilerin öğretmene karşı öfkelerinin artması da yer almaktadır. Bazı öğretmenler cezanın amaç dışı kullanımına dikkat çekmiştir. Literatüre göre bunun nedeni, alternatif yöntemlere ilişkin bilgi eksikliği veya alternatif bir yaklaşım kullanarak hedeflerine daha hızlı ulaşacaklarına dair güven eksikliği gibi faktörlerden kaynaklanmaktadır. Öte yandan en sık kullanılan time-out (mola) yönteminin cezalandırma tekniği olduğu belirtilmiştir ayrıca en sevdiği objeden mahrum bırakma da diğer en çok kullanılan ceza yöntemi olmuştur. Ayrıca, sözlü

uyarı en çok kullanılan diğer bir ceza yöntemi olarak birlikte öğretmenler ve öğrenciler arasındaki etkileşim üzerinde zararlı bir etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Bu çalışmada Okul Öncesi öğretmenlerinin deneyimlerinden yola çıkılarak düşünceleri ele alındığı için nitel araştırma modellerinden olgubilim deseni tercih edilmiştir. Öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemi ve ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir ve örneklem grubunda özel sektörde çalışan 18 okul öncesi öğretmeni yer almıştır. Öğretmenlere, yarı-yapılandırılmış görüşme formatında sorular sorulmuş ve ses kaydıyla birlikte kaydedilip, yazıya aktarılmış ve tematik analizi yapılmıştır.

### **Bulgular**

Bu çalışma okul öncesi öğretmenlerinin pekiştirme ve ceza yöntemlerini sınıflarında kullandıklarını ve pekiştirme için olumlu düşüncelerinin olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, sınıf yönetiminde en çok olumlu pekiştirmeyi kullanmaktadırlar ve olumlu görüşleri bulunmaktadır. En çok çocukların motivasyonlarını artırmak ve istedik davranışları artırmak için kullanılması gerektiği görüşünü savunulurken, olumsuz düşünceler arasında çocuğun içsel motivasyonunu engellediği yer almaktadır. Ancak okul öncesi öğretmenlerinin, genel olarak ceza yöntemiyle ilgili olumsuz görüşleri bulunmaktadır fakat yine de bu yöntemi kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. En çok kullanılan olumlu pekiştirme yöntemi sözel olarak onaylama olurken, olumsuz pekiştirme yöntemi serbest oyun sürelerini uzatmak olmuştur. En çok kullanılan olumlu ceza yöntemi ise mola vermek olurken, olumsuz ceza yöntemi sevilen bir oyuncağın/objenin çocuktan alınması olmuştur.

### **Tartışma ve Sonuç**

Bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin davranışçı tekniklerin kullanımını desteklediğini, sınıflarında kullanımlarına ilişkin olumlu düşünce ve uygulamalara sahip olduğunu ortaya koymuştur. Gelecek çalışmalarda bu tekniklerin yararları ve olumsuz etkileri üzerine çalışmalar yürümelidir. Okul öncesi sınıflarında pekiştirme ve cezanın çocuklar üzerindeki etkileri konusunda uzun süreli çalışmalar yapılmalıdır. Ayrıca, literatür daha çok okul öncesi eğitim kurumları ve öğretmenlerin pekiştirme ve ceza deneyimlerine odaklanmalıdır, dolayısıyla literatür bu yönde geliştirilmelidir. Farklı ve alternatif disiplin yöntemleriyle birlikte çocukların uygun davranışları öğrenmeleri, deneyimlemeleri ve uygunsuz davranışları azaltmaları desteklenmelidir.

# Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elamanlarının Değerlendirme Sistemine Yönelik Görüşleri\*

Opinions of University Students on the Evaluation System of Faculty Members

Meryem ALTUN EKİZ<sup>[1]</sup> Sevim KIR<sup>[2]</sup> Hakkı ULUCAN<sup>[3]</sup>

Başvuru Tarihi: 07 Ağustos 2023

ÖZ

Kabul Tarihi: 29 Şubat 2024

Bu araştırma, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin öğretim elamanlarının değerlendirme sistemine yönelik görüş ve deneyimlerini çok yönlü olarak ortaya koymayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma modellerinden olgubilim desenin kullanıldığı araştırmada; amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemiyle 30 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, görüşme türlerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği ile hazırlanan görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Görüşme formu bizzat araştırmacı tarafından katılımcılara ulaştırılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı tarafından kayıt cihazından bilgisayar ortamına aktarılmış ve deşifresi bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş, katılımcıların yanıtlarından kodlar ve temalar oluşturulmuş, doğrudan alıntı cümlelere yer verilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; katılımcılar, öğrencilerin gerçek kapasitesini ortaya çıkarttığı ve bireysel farklılıklara hizmet ettiği yönünde uygulamalı, karma ve süreç değerlendirme türlerinin kullanılmasının önemini bildirmişlerdir. Çalışma bulgularına göre yazılı, uygulamalı ve karma değerlendirme türlerinin dersin dinamiğine göre uygulanabilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların öğrenim süreçlerindeki anlamlandırma düzeyleri birbirinden farklı olarak, değerlendirme tercihleri incelendiğinde en çok "uygulamalı sınav" en az "onu/ sunu anlatımı" tercih edilen değerlendirme türü olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların görüşlerine göre Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türlerinin faydaları; objektif olması, gözlemlenebilir olması, kademeli ilerlemesi, aktif katılım ve kalıcı öğrenmeler sağlaması şeklinde sıralanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** BESYO, değerlendirme yöntemleri, öğretim elemanları, üniversite öğrencileri

Received Date: August 07, 2023

ABSTRACT

Accepted Date: February 29, 2024

This research aims to reveal the opinions and experiences of the students of Hatay Mustafa Kemal University Physical Education and Sports School regarding the evaluation system of the instructors. In this study, a phenomenological design, one of the qualitative research models, was employed.- Interviews were conducted with 30 participants using the typical case sampling method, a form of purposive sampling. Data for this research were gathered using an interview form prepared with the standardized open-ended interview technique. The interview form was personally delivered to the participants by the researcher. The data obtained from the interviews were transferred from the recording device to the computer environment by the researcher and then analyzed by the researcher. The content analysis method was used to analyze the data, resulting in the identification of codes and themes derived from the participants' responses, including directly quoted sentences: According to the findings of the research; the participants emphasized the importance of using applied, mixed and process assessment types, which can accurately gauge students' capabilities and accommodate individual differences. According to the findings of the study, it was concluded that written, applied and mixed assessment types are applicable according to the dynamics of the course. When the evaluation preferences of the participants were different from each other in their learning processes, it was determined that "practical exam" was the most preferred evaluation type and "subject/presentation expression" was the least preferred. According to the opinions of the participants, the benefits of Rubric and Portfolio assessment types; being objective, observable, gradual progress, active participation and providing permanent learning.

**Keywords:** PESS, evaluation methods, lecturers, university students

Altun Ekiz, M., Kır, S., & Ulucan, H. (2024). Üniversite öğrencilerinin öğretim elamanlarının değerlendirme sistemine yönelik görüşleri. *Humanistic Perspective*, 6 (1), 83-105. <https://www.doi.org/10.47793/hp.1339026>

\* Bu çalışma 10. International Eurasian Educational Research Congress'te (8-11 Haziran 2023) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>[1]</sup> Doç. Dr. | Mustafa Kemal Üniversitesi | Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu | Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği | Hatay | Türkiye | ORCID: 0000-0003-1224-7927

<sup>[2]</sup> Doktora Öğrencisi | Erciyes Üniversitesi | Spor Bilimleri Fakültesi | Kayseri | Türkiye | ORCID: 0000-0003-1772-3582 | ksevrim38@outlook.com

<sup>[3]</sup> Prof. Dr. | Erciyes Üniversitesi | Spor Bilimleri Fakültesi | Spor Yöneticiliği | Kayseri | Türkiye | ORCID: 0000-0002-0059-1344

## GİRİŞ

**N**itelikli öğrenmenin amaçlandığı eğitim sisteminin merkezinde öğrenci yer almaktadır. Öğrenci temelli çevrelenen sisteminin verimliliği ise yapılan değerlendirmeler sonucu ortaya çıkmaktadır. Eğitim sürecinin sistematığında yer alan ölçme ve değerlendirme birbirleriyle ilişkili iki kavramdır. Genellikle birbirleriyle karıştırılan bu iki kavramın temelde birbirinden ayıran özellikleri bulunmaktadır. Ölçme; sayı ve sembollerle ifade edilen objektif, betimsel bir gözlem faaliyetidir. Değerlendirme ise, ölçme sonuçlarının kapsamlı, sübjektif ve yargısal bir şekilde yorumlanması işidir (Küçük ve Geçit, 2012). Ölçme ve değerlendirme, öğretimde hedef ve davranışların belirlenmesi ve öncü olmasını sağlar, süreçle ilgili geri bildirim verir, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarır, öğrencilerin öğrenim kapasitelerinin gelişimine katkı sağlar, sürecin kontrolünü ve öğrenci başarısı hakkında bilgi elde edilmesini sağlar (Yalçınar, 2006).

Bir nitelik ya da niceliğin belirlenen ölçütlere göre yorumlanarak ortaya çıkarılması olarak tanımlanan değerlendirme; okullar, öğrenciler, programlar, eğitsel politikalar ve herhangi bir eğitsel kararın verilebilmesi adına bilgi edinme süreci olarak tanımlanan kapsamlı bir terimdir. Ölçüm olmadan değerlendirme yapmak mümkün değildir. Ölçmede uygulanan sınav yöntemleri arasında: Sözlü testler, Performans testleri, Yazılı testler (az sorulu uzun cevaplı, çok sorulu kısa cevaplı), Objektif testler (tamamlamalı, doğru-yanlış, eşleştirmeli, çoktan seçmeli) yer almaktadır (İşman, 2005). Öğrencinin yeterliliğini değerlendirebilmek için gerekli bilgilerin toplanması gerekmektedir. Bu bilgileri toplamak amacıyla çeşitli değerlendirme tekniği kullanılabilir. Bu teknikler, öğrencinin verilen görevlerdeki performansı, uygulama kapsamındaki performansı, öğrencinin formal ve informal yöntemlerle gözlemlenmesi, test çalışmaları ve sözlü sınavlar gibi çok sayıda analizi içinde barındırmaktadır (Bıçak, vd. 2016). Değerlendirme yapacak olan kişi önce kendine neyi değerlendireceğini sorması gerekir. Ölçümleri karşılaştırmada kullanılan bir kriter bulunmalı ve bu kriter doğru olmalıdır. Eğitimde ölçme ve değerlendirme ilk olarak öğrenci başarılarını hatalardan arınık olarak ortaya çıkarmada kullanılır. Hatalardan arınık olan ölçme araçları en doğru bilgileri verir (İşman, 2005).

Eğitimin vazgeçilmez bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, amaç ve kazanımların türüne göre değişiklik göstermektedir. Beden eğitimi ve spor derslerinde amaçlanan kazanımların sadece davranış kazanımında değil teorik ve uygulamalı olarak bilgi, beceri ve davranışların tümü değerlendirilmelidir. Öğrencinin sadece davranışsal öğreniminin ölçülmesi yalnızca kişinin fiziksel gelişimi ile ilgili verilere ortaya koymaktadır. Fakat beden eğitimi ve sporun başlıca amacı kişinin fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal açıdan bir bütün olarak sağlıklı bir gelişim gerçekleştirmesidir. Bu etken göz önüne alınarak puanlandırma bir iş değil, eğitim süreci kapsamında bir araç olarak görülmelidir. Değerlendirme aşamasında öğrencilerin ders dışı

etkinliklerde de spor performansları dikkate alınmalıdır. Devimsel gelişim kapsamında yapılan değerlendirmede öğrencinin fiziksel kapasitesi dikkate alınarak beceri gelişimi diğer öğrencilerle kıyaslanmalıdır. Gözlem, izleme ve yönlendirme temel alınarak değerlendirilmelidir (Çöndü, 2004; Aracı, 2006). Bu amaca hizmet eden değerlendirme aşamasında ölçüt seçimi en önemli adımdır. Doğru tercih edilen bir ölçüt değerlendirme ve karar sürecini kolaylaştırır ve güvenilirliğini artırır. Bu amaçla öğretim elamanlarının değerlendirme aşamasında hangi ölçütleri kullanacaklarını bilmeleri gerekmektedir (Yılmaz, 2002).

Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencinin neyi ne kadar öğrendiğinin bilinmesi hem öğretmenin öğretimi hem de öğrencinin bireysel öğrenimi bakımından önemlidir. Öğrenme süreci sonunda öğrenciye geri dönüt verilmesi, öğrencinin yeterli ve yetersiz olduğu konuları bilmesi, öğrencinin hatalarını düzeltmesi ve öğrenmeye karşı olumlu bir tutum sergilemesi açısından yardımcı olur (Çöndü, 2004). Literatürde yapılan taramalarda ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin farklı boyutlarda ele alındığı bir çok çalışma bulunmaktadır. Örnek olması amacıyla, ölçme ve değerlendirme kapsamında literatürde; Kaynak, 2000; Özsevgeç, Çepni, ve Demircioğlu, 2004; Güven ve Eskitürk, 2007; Birgin ve Gürbüz, 2008; Genç, 2008; Şirin, Çağlayan ve Alparslan, 2009; Metin ve Yürek Demir, 2009; Avşar, 2009; Bay vd., 2010; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010; Arslantaş, 2011; Öztürk, Yalvaç Hastürk ve Demir, 2013; Abalı Öztürk, 2014; Akkuş, 2014; Yiğit ve Kırımlı, 2015; Özgül ve Kangalgil, 2018; Türkben, 2022; Dölek ve Demirel, 2022 tarafından yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Ancak yapılan taramalarda ölçme ve değerlendirme etkinlikleri, BESYO ile derinlemesine ve doğrudan bağdaşmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bilgiler ışığında, beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğretim elemanlarını değerlendirme sistemi ile ilgili görüşleri, deneyimleri ve bu deneyimleri nasıl yorumladıkları öğretim elemanlarının değerlendirme yaklaşımlarının gözler önüne serilmesi bakımından önem arz etmektedir. Ayrıca bu araştırmada elde edilen verilerle değerlendirme sistemleri üzerine yapılan tespitler ve getirilen öneriler sonucunda, ölçme-değerlendirme etkinliklerinin ve eğitimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ek olarak açık uçlu sorularla öğrencilerin ölçme ve değerlendirme kapsamındaki bilgi düzeylerinin saptanması önemli bir ihtiyaçtır. Bu sebeple çalışmanın amacı; Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretim Elamanlarının Değerlendirme Sistemine yönelik görüş ve deneyimlerini ortaya koymaktır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, kullanılan veri toplama tekniği ve var olan bir durumun derinlemesine incelenmesi amaçlandığı için nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Belirlenen amaçlara erişebilmek için nitel araştırma yöntemlerinden en uygun görülen olgubilim (fenomenoloji)

deseni kullanılmıştır. Olgubilim, karşılaşılan deneyimler, yönelimler, olaylar, kavramlar ve algılar gibi olguların farkında olunmasına rağmen derinlemesine bilgi sahibi olunmayan konular üzerine yoğunlaşma olanağı tanıyan çalışmalardır. Nitel araştırmaların yapısına uygun olarak olgubilim araştırmalarında, mutlak ve genellenebilir sonuçlar elde edilmeyebilir. Fakat bir olgunun derinlemesine anlaşılması, açıklanması ve tanınmasına olanak sağlayabilir. Olgubilim deseninde faydalanılacak veri kaynaklarını, çalışmanın yoğunlaştığı olguya maruz kalan ve bu olguya karşılık algılarını dışa yansıtabilecek kişiler veya gruplar oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, araştırmada ele alınan Hatay Mustafa Kemal Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 30 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılarak belirlenmiştir. Bu örneklemede yeni bir durum veya uygulama tanıtılmaktadır. (Bu araştırmada da geleneksel değerlendirme yöntemi yanında bazı derslerde çağdaş değerlendirme yöntemlerinden rubrik ve portfolyo değerlendirme sürecine katılan öğrenciler yer almaktadır.) Birçok konu, alan ve uygulamada olayların keşfi ve açıklanmasında fikir sahibi olmak ve yeterli bilgi birikimine sahip olmayan kişileri bilgilendirmek amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**Tablo 1**  
Katılımcı bilgileri

Sıra No	Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Bölüm	Sınıf
1	MK	Erkek	20		
2	SÖ	Erkek	21		
3	NRİ	Kadın	22		
4	CE	Erkek	21		
5	AA	Erkek	22		
6	İN	Kadın	21		
7	BK	Kadın	21		
8	CZ	Erkek	20		
9	NÇ	Kadın	20	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	3
10	ÇN	Kadın	22		
11	MV	Erkek	24		
12	EP	Kadın	21		
13	CB	Erkek	24		
14	İAG	Erkek	21		
15	ARY	Erkek	20		
16	MD	Kadın	27		
17	GB	Kadın	20		
18	AP	Kadın	22		
19	MAB	Erkek	22		
20	AS	Kadın	23		
21	ANY	Kadın	22		
22	MK	Erkek	21		
23	EK	Kadın	22		
24	RÇ	Kadın	21	Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği	4
25	HD	Kadın	22		
26	AY	Erkek	22		
27	BD	Erkek	22		
28	BK	Erkek	23		
29	ET	Kadın	21		
30	İM	Kadın	30		



Tablo 1’de katılımcıların 16’sı kadın, 14’ü erkektir. Katılımcıların sınıflarına göre 17 katılımcı 3. Sınıf düzeyinde, 13 katılımcı 4. sınıf düzeyinde eğitim görmektedir. Araştırmaya katılanların yaşları min. 20, max. 30’dur.

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, görüşme türlerinden standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılarak hazırlanan 8 soruluk görüşme formu ile veriler elde edilmiştir. Görüşme formu; farklı kişiler aracılığıyla benzer verilerin elde edilmesi maksadıyla oluşturulur (Patton, 1987).

Nitel araştırma kapsamında ve olgubilim çalışmalarında en çok tercih edilen veri toplama aracı olan görüşme, yoğun bir etkileşim içerisine girilen kişi veya kişilerle araştırılan konunun derinlemesine incelenmesi ve açıklanmasına imkân tanıyan bir tekniktir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

**Görüşme Formu.** Yazılan her ölçek detaylandırılmalıdır. Bu araştırma kapsamında alanında uzman kişilerin fikir ve tecrübelerinden yararlanılarak ve detaylı bir alan taraması ardından soru sayısı ve kapsamı araştırmanın amacına uygun olarak açık uçlu biçimde standartlaştırılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme; amaca uygun şekilde ve özenle hazırlanan sorular açık, anlaşılır ve aynı sırada katılımcılara aktarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme soruları;

1. HMKÜ BESYO’da ne tür değerlendirme etkinlikleri yürütülmektedir?
2. Bu değerlendirme yöntemlerinin zayıf ve güçlü yönleri sizce nelerdir?
3. Değerlendirme sistemini geliştirmeye yönelik ne tür öneriler ortaya koyabilirsiniz?
4. Sizin tercih ettiğiniz değerlendirme türü/türleri nelerdir? Neden?
5. Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türleri ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
6. Sınav sonrasında değerlendirme sorularının sınıf içerisinde öğrencilerle birlikte cevaplandırılmasını nasıl değerlendiriyorsunuz?
7. Sınav kağıtlarının sınav sonrasında öğrenciye verilmesini nasıl değerlendiriyorsunuz?
8. Sınavlardaki başarınızı ya da başarısızlığınızı değerlendirme türüne mi bağlıyorsunuz?

### Veri Toplama Süreci

Görüşmeler, öncesinde katılımcılara çalışmanın amacı aktarılıp görüşmelerin dijital ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınacağı bilgisi verilmiştir. Ardından yüz yüze görüşme tekniği ile bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında veriler günü birlik olarak kayıt cihazından bilgisayar ortamına aktarılmış ve deşifresi bizzat araştırmacı

tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda görüşme verileri araştırmacı tarafından tekrar tekrar okunarak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Elde edilen kodların, temaların ve doğrudan alıntı cümlelerin yorumlanması ile araştırma gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmada inandırıcılık ve etik oluşturabilmek adına,

- Kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmış,
- Soru havuzu oluşturulmuş,
- Alanında uzman kişilerin fikir ve tecrübelerinden yararlanılarak görüşme soruları 8 soruya düşürülmüş,
- Çalışmanın amacına yönelik açık uçlu sorular şeklinde görüşme formu oluşturulmuş,
- Çalışmaya gönüllü öğrenciler katılmış,
- Görüşme öncesi katılımcılara çalışma hakkında açıkça bilgilendirme yapılmış,
- Görüşmeler bizzat araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş,
- Görüşme verileri dijital ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş,
- Elde edilen veriler bizzat araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazıya aktarılmış,
- Katılımcıların gizliliği sağlanmış
- Katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılar şeklinde yer verilmiştir.

Miles ve Huberman (1994) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ulaşılan bulguların ve sonuçların doğruluğunu konu edinen sorular sorulmuş ve verilen yanıtların geçerliliği ve güvenilirliği sağlamada yeterli olduğu görülmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Olgubilim çalışmalarında, olay ve olguların açığa çıkmasına yönelik analizler gerçekleştirilmektedir. Bu doğrultuda araştırmada, nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Ulaşılan veriler detaylıca okunup, belirlenen temalar kapsamında değerlendirilerek verilerin açıklaması yapılmış ve katılımcıların görüşlerine doğrudan alıntılarla yer verilerek bulguların açıklaması yapılmıştır.

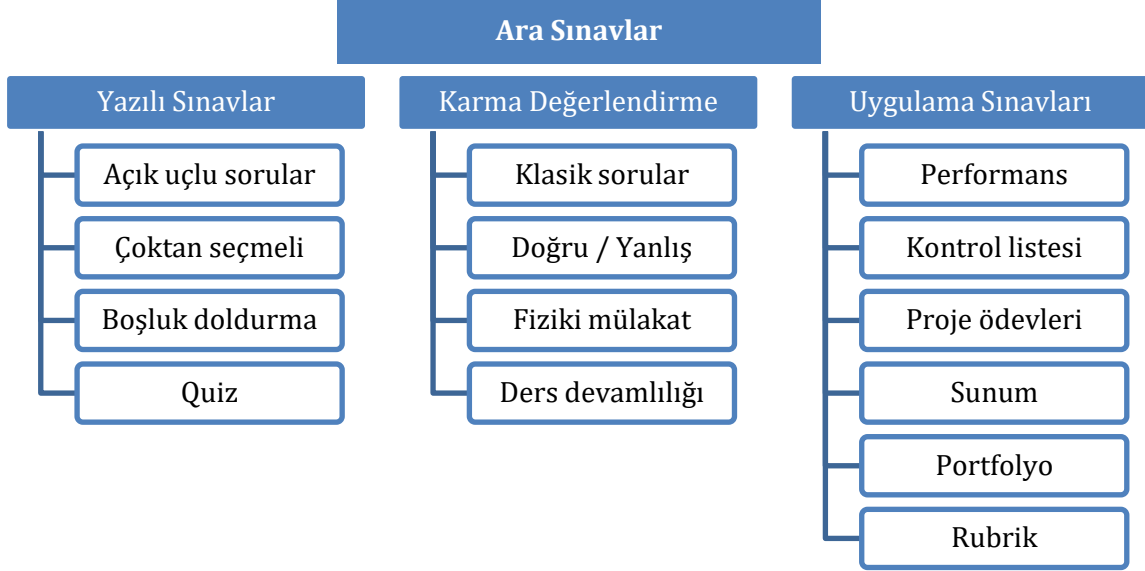
Bu amaçla yapılan içerik analizinde, katılımcılardan elde edilen verileri temsil edebilecek temaların belirlenmesi ve kavramsallaştırılması çabası vardır. Katılımcıların görüşlerini dikkat çekici bir şekilde ortaya koymak adına sık sık doğrudan alıntılara yer verilir ve sonuçlar betimsel anlatım yoluyla aktarılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Etik Onay**

Bu araştırmaya Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 04.01.2023 tarih ve 1/15 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, katılımcıların görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.



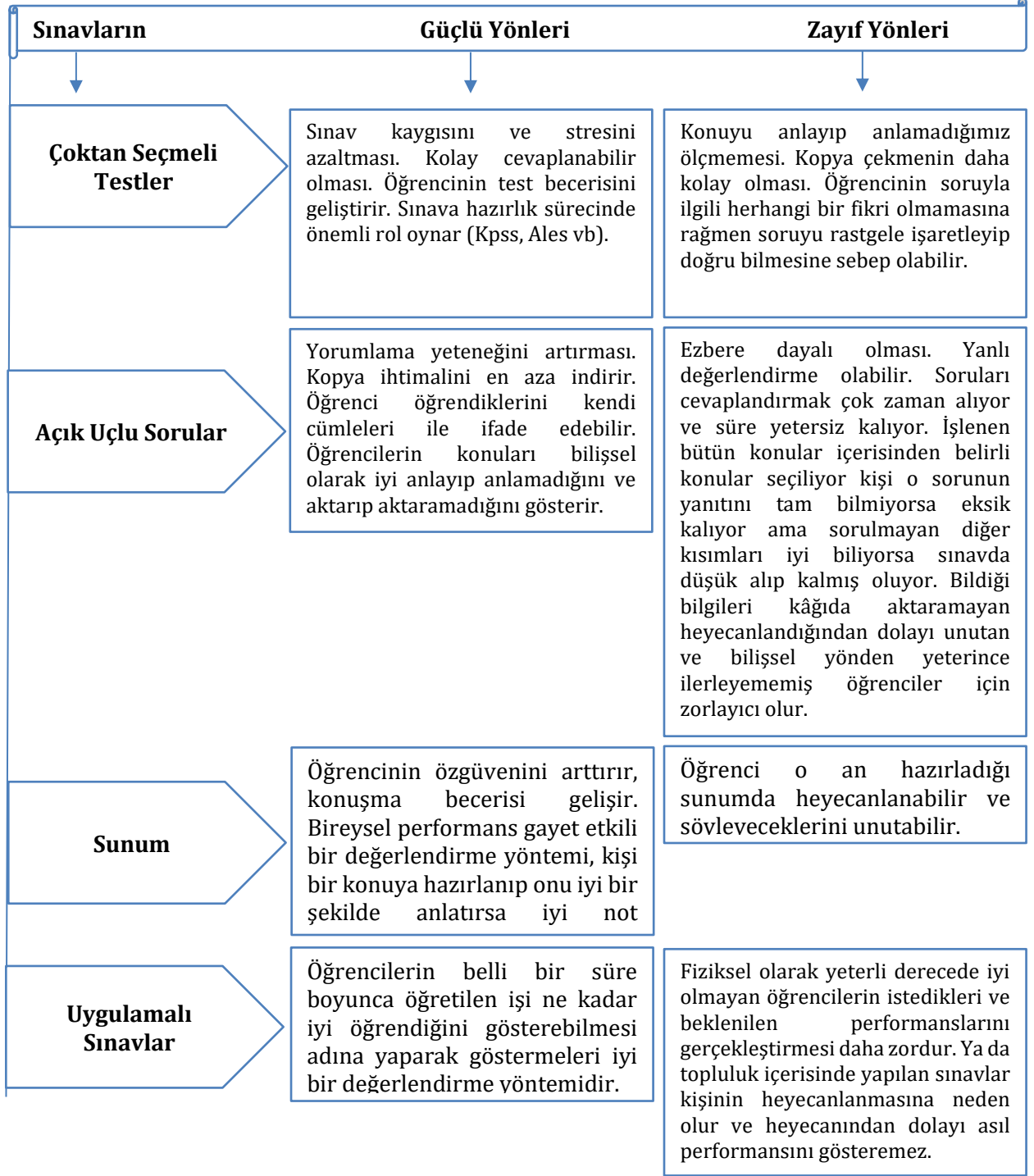
Şekil 1. Uygulanan Değerlendirme Türlerine Yönelik Kavram Haritası

Şekil 1’de HMKÜ BESYO’da yürütülen değerlendirme etkinlikleri katılımcıların cevaplarına göre 3 başlık altında 15 cevap kategorisi ortaya çıkmıştır. Katılımcılar tarafından ortaya konulan bulgulara göre, yazılı, uygulamalı ve karma değerlendirme türlerinin dersin içeriğine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda elde edilen görüşler şu şekildedir:

**CE:** *Hocalarımızın değerlendirmeleri vizeler genelde uygulamalı derslerde uygulama sınavı olarak yapıyor. Finalde teori ve uygulama beraber yapıyor. Teorik derslerde açık uçlu sorulardan oluşan klasik sınav ve çoktan seçmeli test olarak yapıyor ve derslere katılıma göre kanaat notu kullanılıyor.*

**NÇ:** *Değerlendirme etkinliği olarak genellikle mutlak ölçüt kullanılıyor fakat bazı öğretim elamanları mutlak ölçüt dışında da değerlendirme yapmaktadır. Örneğin Rubrik ve Portfolyo değerlendirme. Genellikle geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri (çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular, doğru yanlış soruları vb.) kullanılsa da bunun dışında alternatif ölçme değerlendirme teknikleri (performans değerlendirme, drama, sunum yapma vb.) de kullanılmaktadır. Mutlak ölçüt kullanılsa da öğretim elamanları sadece bunu baz almayıp aynı zamanda derse devam, derse etkin katılma durumumuzu, verilen ödevleri ve görevleri etkin bir biçimde yerine getirip getiremediğimizi de değerlendirip bu mutlak ölçüte ek olarak öğrenci durumunu da göz önünde bulundurarak öğrencilerin bilgilerinin ve yetenek düzeylerinin sınavdan ibaret olmadığını göz önüne alarak öğrencileri objektif ve adil bir biçimde değerlendirdiklerini düşünüyorum.*

**İM:** Teorik ve uygulamalı değerlendirme yapılıyor. Bazı öğretmenler süreç değerlendirmesini de katıyor. Derse katılım verilen sorumlulukları yerine getirme, devam devamsızlık gibi.



Şekil 2. Uygulanan Değerlendirme Türlerinin Zayıf ve Güçlü Yönlerine Yönelik Kavram Haritası

Şekil 2’de ortak fikir beyan eden katılımcıların uygulanan değerlendirme türlerinin zayıf ve güçlü yönlerine yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

**MK:**

**Yazılı sınavlar**

*Güçlü yönleri: Konuyu bilişsel olarak ne kadar iyi anladığımı gösterir.*

*Zayıf yönleri: Bildiklerimi kağıda aktarmada bazen zorluk yaşayabiliyorum ve heyecandan unutabiliyorum.*

**Uygulamalı sınavlar:**

*Güçlü yönleri: Pratikte o işi ne kadar iyi öğrendiğimi görebilmek adına etkili bir değerlendirme türüdür.*

*Zayıf yönleri: Fiziksel olarak iyi durumda değilsem istediğim performansı gerçekleştirmede zorluk yaşıyorum.*

**MAB:**

**Klasik sınavlar**

*Güçlü yönleri: Uygulama sınavında iyi olmayan öğrencilerin yazılı olarak sınava girmesi kendisi için daha rahat bir sınav olabilir ve teorik bilgiler ortaya çıkarılabilir.*

*Zayıf yönleri: Sadece klasik sınav yapıldığı zaman eğer o dersin uygulaması var ise uygulamada ne kadar başarılı olduğu bilinmeyebilir. Eksik konu çalışılması durumunda soru cevaplanma ihtimali düşebilir*

**Uygulama Sınavı**

*Güçlü yönleri: Kişinin ne kadar doğru veya yanlış yapabildiği ölçülebilir. Kendine güven, yaparak yaşayarak yapacağı için daha etkili olabilir*

*Zayıf yönleri: Herkesin her şeye yeteneği olmayabilir bu yüzden düşük alabilir.*

**Değerlendirme sistemini geliştirmeye yönelik ne tür öneriler ortaya koyabilirsiniz?**

Katılımcıların ifadelerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

**MK/MD:** Değerlendirme yapılırken yazılı ve uygulamalı sınavlar dışında, öğrencilerin sınıf içi etkin katılımlarının da değerlendirmeye alınması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü sınav esnasında veya sınavdan önceki gün biz öğrenciler bazen kötü durumlarla karşılaşabiliyoruz ve sınavda istediğimiz performansı sergileyemiyoruz, bundan dolayı yapılan bu yazılı ve uygulamalı sınavların yanında sürecinde değerlendirilmesi taraftarıyım.

**SÖ:** Alana dair makale çözümlerinin olması da bir değerlendirme seçeneği olabilir. Bu çözümlere alana ait yazılan bilimsel yazıları öğrencileri geliştirecektir diye düşünüyorum.

**NRİ:** Değerlendirme sistemini geliştirmeye yönelik olarak bir öğretmen adayı olarak sınavlardan ziyade ders/konu anlattırma tarzında görevler vermesini isterdim. Her şey bilgiyle kalmıyor, pratiğe dökülemeyen bilginin çok işe yaradığını düşünmüyorum. Her derste bu gibi sorumluluklarla kendimizi geliştirmemiz gerekmektedir.

**BK:** Değerlendirmeye yönelik tercihim eğitim ve öğretim yılına yaymak olduğunu düşünüyorum. Mesela önemli konular için münazara oluşturulması, gerekli konular için slayt ve sunum hazırlanması. Öğrencileri yıl boyunca derse etkin katılım sağlatıp kalıcı öğrenmenin gerçekleşeceğini düşünüyorum.

**AP/RÇ:** Öğrencinin sadece sınavına bakılarak değil dönem içerisindeki performansına bakılmalı. Sınavlarda dersin amacını öğrenmiş mi sadece ezber bilgiyle mi soruları yapmış bunlara bakılabilir. Tüm bilgi ve birikimimizi yarım saatlik bir sınavda ölçmek ve bundan bize bir puan vermek yerine belirli zaman veya belirli konulardan sonra test şeklinde bilgi ve birikimimiz test edilip ortalaması alınabilir. Böylelikle zayıf ve güçlü olduğumuz konuları da anlayıp üzerine düşmüş oluruz.

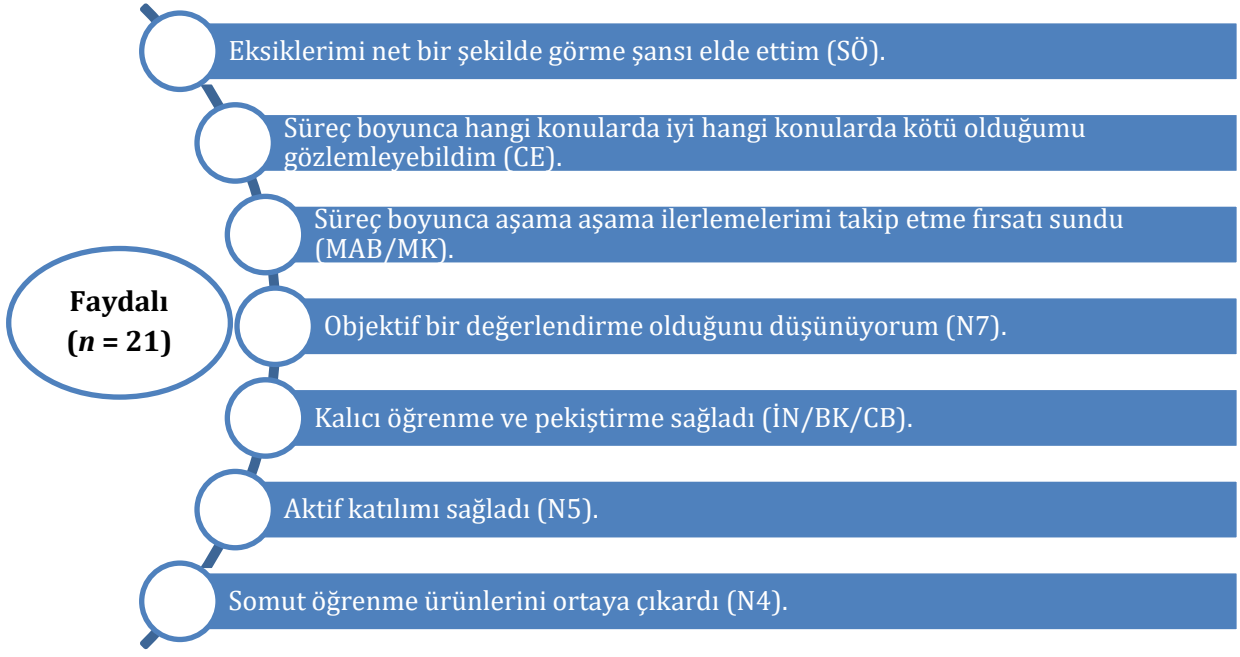
**MAB/AS:** Değerlendirme sistemi farklı değerlendirmelerden oluşabilir. Tek tip değerlendirme yerine, birden çok değerlendirme türüyle öğrencilerin yeteneğine göre puan alması sağlanabilir. Değerlendirme sadece sınava dayalı değil sınıf içi katılım, ders devamsızlığı, hem teorik hem uygulama değerlendirilmesi yapılabilir.

## Tablo 2

Tercih edilen değerlendirme türleri

Cevap Kategorileri	Görüş Belirten Sayısı
Uygulama Sınavları	15
Süreç Değerlendirme (Portfolyö ve Rubrik)	7
Karma (Klasik, Çoktan seçmeli, Boşluk doldurma, Doğru/Yanlış)	7
Çoktan seçmeli	4
Ara Değerlendirmeler (Quiz)	3
Ders içi katılım	3
Konu Anlatımı/Sunum	2

Tablo 2’de tercih edilen değerlendirme türleri sorusuna verilen cevaplar arasından çıkarılan toplam 7 cevap kategorisi oluşturulmuştur. Oluşturulan cevap kategorilerinde ortak fikir beyan eden katılımcı sayısı ile birlikte verilmiştir. Katılımcılar tarafından ortaya konulan bulgulara göre değerlendirme tercihleri incelendiğinde en çok “uygulamalı sınav” en az “konu/sunu anlatımı” tercih edilen değerlendirme türü olduğu belirlenmiştir.



Şekil 3. Rubrik ve Portfolyo Değerlendirme Türlerine Yönelik Kavram Haritası

Şekil 3’de Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türlerine yönelik öğrencilerin görüşleri örneklenmiştir. Görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir kısmının görüşlerine göre Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türlerinin faydalı bir etki oluşturduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Rubrik ve Portfolyo değerlendirme türlerinin süreç odaklı ve öğrenciyi bütünüyle ele alan nesnel bir değerlendirme olduğu elde edilen önemli bulgulardır.

**Tablo 3**

Sınav Sonrasında Değerlendirme Sorularının Sınıf İçerisinde Öğrencilerle Birlikte Cevaplandırılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri İle İlgili Bulgular

<b>Faydalı</b>	N21	Yanışları görme ve doğrusunu öğrenme fırsatı sunar (N18).
		Sınava dair akılda soru işareti bırakmaz (N5).
		Kalıcı öğrenme ve pekiştirme sağlar (N6).
		Sorumluluk bilincini ve eleştirel yaklaşım becerisini geliştirir (N4).
<b>Faydalı Değil</b>	N4	Düşük not alanları rahatsız eder (BK/AY).
		Karmaşık ve sıradan bir hal alır (İN/EK).

Tablo 3’de sınav sonrasında değerlendirme sorularının sınıf içerisinde öğrencilerle birlikte cevaplandırılmasına yönelik farklı görüş belirten katılımcıların görüşleri örneklenmiştir.

Görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir kısmının değerlendirme sorularının öğrencilerle birlikte cevaplandırılması sürecinin pozitif bir etki oluşturduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerle birlikte cevaplanan soruların, yanlışların farkına varıp tecrübe kazanılmasında, bilinen doğruların pekiştirilmesinde, öğrencilerin daha nesnel ve eleştirel bakış açısı kazanmalarında önemli bir etkisinin olduğu elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Diğer taraftan bireysel farklılıkların da etkisiyle bazı katılımcıların süreci negatif yönleriyle ele aldıkları görülmektedir. Araştırılmadan kolaylıkla elde edilen cevapların kalıcılığı zedelediği elde edilen önemli bulgulardandır.

**Tablo 4**

*Katılımcıların sınav kâğıtlarının sınav sonrasında öğrenciye verilmesine yönelik görüşleri ile ilgili bulgular*

Cevap Kategorileri	Örnek İfadeler
<b>Eksikleri Görme</b>	N19 “...öğrenci bilgi düzeyini öğrenmelidir. Yanlışlarını düzeltme fırsatı bulmalıdır.” (MAB) “...Neyi doğru neyi yanlış yaptığını neden yanlış yaptığını düşünme imkânı sunar.” (AS) “...Öğrenci yaptığı yanlışları ve aynı zamanda doğruları da daha net bir şekilde görecektir.” (AA) “...öğrenciler eksiklerini bakarak onu araştırarak doğrusunu öğrenir.” (NÇ)
<b>Bilgileri Pekiştirme</b>	N13 “...konuların üstünden geçerek düzeltilebilir ve konu daha iyi pekiştirilebilir bu yönüyle etkili bir yöntem olduğunu düşünüyorum.” (AP) “...Eksik olduğu konuların üzerine daha çok çalışmayı öğrenci ilke edinebilir.” (MK)
<b>Anı</b>	N3 “...Bence sınav kâğıdı verilmeli böylece hatalarımızı görebiliriz ve sonradan anı olarak kalabilir.” (ÇN) “...Belki daha sonrasında işimize de yarayabilir..” (İM)
<b>*Öğretimde Kalmalı</b>	N2 “...Öğrenciye gösterilmeli ancak öğretmen sınav kâğıtlarını geri almalı ve eğitim öğretim yılı içerisinde saklamalıdır.” (MD) “...Sınav kâğıdı olduğu için hoca da kalması daha doğru gibi.” (ET)

Tablo 4’de Katılımcıların sınav kâğıtlarının sınav sonrasında öğrenciye verilmesine yönelik farklı görüş belirten katılımcıların görüşleri örneklenmiştir. Görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğunun görüşlerine göre sınav kâğıtlarının öğrenciye verilmesinde “Eksikleri Görme” kategorisinin etkili olduğu görülmektedir. Öğrencilerin yanlışları ve aynı zamanda doğruları da daha net bir şekilde görmesiyle birlikte eksik konuların üzerine daha çok çalışmayı ilke edinmesinde sınav kâğıtlarının incelenmesinin etkili olduğu elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. Katılımcıların büyük bir kısmı sınav kâğıtlarının öğrencilerde kalmasına yönelik olumlu görüş bildirirken N2 katılımcı sınav kâğıtlarının dağıtılmasına olumlu yönde baksa da kalması yönünde olumsuz yönde görüş bildirdiği elde edilen önemli bulgulardandır.

Şekil 4’te sınavlardaki başarı durumuna değerlendirme türlerinin etkisine yönelik katılımcıların görüşleri örneklenmiştir. 9 katılımcı ölçme değerlendirme metotlarının başarı durumlarını etkilediğini, 8 katılımcı ise herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmektedir. 11 katılımcının başarı durumuna daha nötr yaklaşırken 2 katılımcının görüş belirtmediği görülmektedir.



Evet	Kısmen	Hayır
<ul style="list-style-type: none"><li>•“...Evet. Ben test sorularında iki şık arasında kalıp her seferinde yanlış seçiyorum.” (CZ)</li><li>•“...Evet çünkü klasik sınavda hocanın bakış açısıyla benim ki uyuşmadığı için düşük alıyoruz.” (BD)</li><li>•“...Güçsüz olduğum ölçme değerlendirme türleri bazen bildiğim ve anladığım konuları aktaramayıp yanlış değerlendirilmiş oluyorum.” (BK)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•“...Kısmen değerlendirme türüne kısmen de kendi başarıma bağlıyorum. Bazen klasikte daha iyi hissediyorum eğer çok hazırlanmadığım bir sınavsa şıklı olmasını tercih ediyorum..” (RÇ).</li><li>•“Başarı ve başarısızlığımın değerlendirme türü ile etkisinde oluyor ama daha çok benim bu değerlendirmeleri bilip bu değerlendirme türüne göre kendimi daha iyi hazırlamam gerektiğini düşünüyorum. (AP)</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>•“...Hayır. Değerlendirme türlerinin başarımı etkilediğini düşünmüyorum. Öğrenci başarılıysa değerlendirme türü kendisi için çokta bir anlam ifade etmez.” (MK).</li><li>•“...Hayır. Doğru ve yeterli düzeyde çalışırsam değerlendirme türü fark etmeksizin başarılı olabileceğimi düşünüyorum.” (SÖ)</li><li>•“...Hayır bağlamıyorum, sınav öncesi yaşadığım olumsuz durumlar sınav notumu etkileyebiliyor iyi çalışmış ve konuyu anlamış olsam bile.” (AY)</li></ul>

Şekil 4. Sınavlardaki Başarı Durumuna Değerlendirme Türlerinin Etkisine Yönelik Kavram Haritası

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Öğretim Elamanlarının Değerlendirme Sistemine yönelik görüş ve deneyimlerini incelemek amacıyla standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tekniği kullanılarak hazırlanan görüşme formu ile elde edilen bulgular doğrultusunda değerlendirmeler yapılmış, diğer çalışmalar ile tartışılmış ve yorumlanmıştır.

Değerlendirme sistemleri öğretim sürecinin önemli bir ögesidir. Öğretim etkinliğinin belirlenen hedefler çerçevesinde gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek doğru bir seçimle belirlenen ölçme ve değerlendirme ile mümkündür (Arslantaş, 2011). Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; HMKÜ BESYO’da yürütülen değerlendirme türlerinin dersin dinamiğine göre değişiklik göstermesiyle hemen hemen bütün değerlendirme türlerinin farklı dersler kapsamında uygulandığı görülmektedir. Eker, (2016) öğrencilerin görüşlerine yer verdiği çalışmada, öğretim elemanlarının ders içeriğini ve öğrenci gereksinimlerini dikkate almaksızın tek tip değerlendirme türünün kullanıldığı tespit edilmiştir. Bay vd., (2010) öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının görüşlerine yer verdiği çalışmada öğrenen günlükleri, görüşme ve gözlem teknikleri daha sık kullanılırken, alternatif değerlendirme sistemlerine oluştura az yer verildiği belirlenmiştir. Avşar, (2009) ilköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersi değerlendirme süreci ile ilgili görüşlerine yönelik yaptığı çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin değerlendirme türleri içerisinde ağırlıklı olarak beceri testlerini kullandıkları bunun yanı sıra tutum ölçekleri, fiziksel uygunluk testleri, akran değerlendirme, öz değerlendirme ve portfolyo

gibi türleri neredeyse hiç kullanmadıkları görülmektedir. Yiğit ve Kırımlı (2015), Türkçe öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmasında en çok kullanılan değerlendirme türünün proje ve performans görevi olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında her değerlendirme türünün kendi içerisinde güçlü ve zayıf yönlerinin olduğu görülmektedir. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin bilgi düzeylerinin sağlıklı ölçümü adına karma değerlendirme türleri kullanılarak değerlendirme sistemlerinin güçlü yönlerden maksimum düzeyde faydalanılabileceği belirtilmiştir. Mutlak değerlendirme türlerinin dışında kullanılan alternatif değerlendirme türlerinde öğretmenin inisiyatif kullanabilmesi durumu alternatif değerlendirmelerin hem güçlü hem zayıf yönü olarak görüşmeciler tarafından ifade edilmiştir. Diğer taraftan katılımcıların büyük bir kısmı alan itibari ile uygulamalı derslerin yoğunlukta olması sebebiyle uygulamalı değerlendirmelerin tek tip yürütülmesi durumunda öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetmeksizin herkesten aynı performansın beklenmesi uygulamalı değerlendirme türünün var olan güçlü yönlerini kaybederek tamamen zayıf kalmasına neden olduğunu vurgulamışlardır. Beden eğitimi ve spor dersi uygulamalı bir derstir. Uygulamalı bir ders olan beden eğitimi ve spor dersinde her öğrenciden aynı performansı sergilemesi beklemek yanlış bir ölçüt olacaktır. Bireysel farklılıklar gözetilerek çeşitli değerlendirme türleri de sürece dahil edilerek öğrenciyi derse yönlendirmek eğitimcinin görevidir (Hergüner, Arslan ve Dündar, 2002). Performansa dayalı değerlendirme öğretilen bilgi ve becerinin kullanımı aşamasında öğrencinin sergilediği performans ve gelişim süreçlerinin takip edilebilmesidir (Linn ve Grounland, 1995). Öğrencilerin öz güven, yaratıcı düşünme becerileri ve akademik başarıları üzerinde yeni değerlendirme sistemlerinin olumlu etkisi olduğu tespit edilmiştir (Metin ve Yürek Demir, 2009).

Değerlendirme sistemlerinin öğrencilerin kişilik olarak kendini gerçekleştirebilmesi, yaratıcı düşünme becerisinin gelişmesi, kültürlenmesi ve problem çözme becerilerinin gelişmesi gibi olumlu davranış becerilerinin kazanımlarınlarına hizmet etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda katılımcılar değerlendirme sistemlerini geliştirmeye yönelik önerilerde, öğrencilerin bilişsel ya da psikomotor becerileri dışında sınıf içerisinde derse olan ilgilerinin, etkin katılımlarının ve ders içerisindeki uyumlarının da değerlendirilmeye alınması, soru sayısı ve kapsamalarının artırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Değerlendirme türlerinin ezbere dayalı bilgiyi ölçmek yerine gerçek öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini, öğrencinin aktarım yeteneğini geliştirici kapsamda olması ve sonuca değil sürece dayalı bir değerlendirme sisteminin oluşturulması gerektiği katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Avşar, (2009) yaptığı çalışmasında öğrencilerin sadece değerlendirme sonucuna göre değil farklı ödevlendirmelerle birlikte süreç boyunca öğrencinin gelişiminin takip edilmesini gerektiğini vurguladıklarını belirtmiştir. Akkuş, (2014) yaptığı çalışmasında öğretmen adaylarının sadece ezbere dayalı bilgi ölçen değerlendirme

türlerinin yerine, yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren, yapılandırmacılığa uygun değerlendirme türleriyle karşılaşmak istedikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu bulgularla örtüşmeyen sonuçlara rastlamak mümkündür. Geçerli ve güvenilir bir ölçüt temel alınarak notlandırma işlemleri yapılmalı, ölçüt dışında öğrencinin yaramazlıkları, devam oranı, kötü davranışları gibi doğrudan dersle bağlantısı olmayan konular öğrenci notunu etkilememelidir (Tekindal, 2002). Kaynak, (2000) yapmış olduğu çalışmada ölçme aracı kullanmaksızın sadece süreç gözlemlenmesi ile değerlendirme yapılamayacağını belirtmiştir.

Eğitimde ölçme değerlendirme denilince akla gelen temel değerlendirme türleri kapsadığı özelliklerle her bir birey için farklı bir algı oluşturmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun “uygulamalı sınav” tercih ettikleri görülmektedir. Her değerlendirme yönteminin kendine göre olumlu ve olumsuz yönleri olmasına karşın beden eğitimi ve spor gibi uygulamaya dayalı bir dersin temelinde uygulamalı sınav ölçütünün bulunması gerektiği elde edilen bulgulardan anlaşılmaktadır. İlgili alan taramasında genellikle öğretmenlerin klasik sınavlar, kısa cevaplı sorular ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan ölçme araçlarını tercih ettikleri görülmektedir (Güven, 2001 ; Özsevgeç, Çepni, ve Demircioğlu, 2004 ; Çakan, 2004 ; Güven ve Eskinürk, 2007 ; Birgin ve Gürbüz, 2008 ; Kuran ve Kanatlı, 2009 ; Çelikkaya, Karakuş ve Öztürk Demirbaş, 2010 ; Öztürk, Yalvaç Hastürk ve Demir, 2013). Yılmaz ve Gündüz, (2008) yaptıkları çalışmada değerlendirme sistemleri içerisinde işlevselliğine göre sırasıyla “sınavlar”, “ders içi performans” ve “performans ödevleri” şeklinde tercih edildiği görülmektedir. Asma vd. (2018) yaptıkları çalışmada değerlendirme sistemlerinin tercih edilme sıklığı içerisinde en fazla “gözlem” en az “poster”in kullanıldığı ifade edilmiştir. Dölek ve Demirel, (2022), Türkçe öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmada değerlendirme etkinlikleri arasında akran değerlendirme, çoktan seçmeli sorular, açık uçlu sorular ve soru cevap gibi etkinlikleri tercih ettikleri görülmektedir.

Öğrenci performansının daha somut ve nesnel bir şekilde ortaya konulmasına fırsat veren rubrik ve portfolyo süreç odaklı ve öğrencilerin aktifliğini sağlayan değerlendirme türleri olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Diğer taraftan katılımcılar rubrik ve portfolyo değerlendirme etkinliklerinin öğrencilere bütüncül bir yaklaşım sağlaması, öğrencileri her yönüyle ele alan ve öğrencilerin kendi seçimlerini yapmalarına olanak sağlayarak öz saygılarını ve sorumluluk bilinçlerini arttıran bir değerlendirme etkinliği olduğunu belirtmişlerdir. Diğer değerlendirme türlerine oranla daha zahmetli ve uygulama aşamasının güç olmasına karşın değerlendirme açısından güçlü olması elde edilen önemli bulgulardandır. Öğretmenler hazırlanması, uygulanması, zaman açısından ve uygulanacak grubun durumuna göre en kolay olan değerlendirme etkinliklerini tercih ettikleri belirtilmiştir (Özgül ve Kangalgil, 2018). Yılmaz ve Gündüz, (2008) yaptıkları çalışmada sınıfların kalabalık olması, ders saatlerinin yetersizliği ve ders müfredatının yoğunluğu gibi nedenlerle değerlendirme etkinliklerinin gerektiği gibi

uygulanamadığı tespit edilmiştir. Sezer, (2005) yaptığı çalışmada rubrik değerlendirme etkinliğine karşı akademik performansları yüksek olan öğrencilerin orta ve düşük seviyedeki öğrencilere oranla daha gereksiz gördüğü belirtilmiştir. Alan, (2014) velilerin görüşlerine yer verdiği çalışmada velilerin e-portfolyo uygulamalarının öğrencilerde özgüven gelişimi, araştırma yeteneği ve sorumluluk bilincini arttırdığı sonucunu ortaya koymaktadır. Sünbül, (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin portfolyo aracılığıyla daha iyi öğrendiği ve sorumluluk bilinçlerinin arttığını belirtmiştir. Zeybek, (2019) yaptığı çalışmada öğrencilerin e-portfolyo uygulamaları sayesinde kendi gelişimlerini takip edebilmelerinin başarılarını olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Öğrenme süreci sonunda öğrenmenin, amaç ve kazanımların hangi oranda gerçekleştiğini anlamak adına yapılan değerlendirme işleminin karşılığı olarak öğrencinin notlandırılması yapılmaktadır. Bu notlandırma işleminin sınıf içerisinde öğrencilerle birlikte yapılmasına karşın öğrencilerin n21 oranında olumlu bir tutum sergilediği görülürken n4 oranında farklı nedenler belirtilerek faydasız olduğu elde edilen önemli bulgulardandır. Katılımcılardan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin kendi yanlışlarını görmeleri ve anında düzeltmeyle karşılaşmaları öğrenme sürecine olumlu ve tamamlayıcı bir etki oluşturduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan bazı katılımcılar sürecin sıradanlaşmasıyla birlikte ilginin kaybolacağı ve hazır elde edilen cevapların kalıcılığı zedeleyeceği yönünde olumsuz bir tutum sergiledikleri elde edilen önemli bulgulardandır. Katılımcıların büyük bir kısmının sınav kağıtlarının sınav sonrasında öğrenciye verilmesinde “Eksikleri Görme” nin önemine işaret ettikleri görülmektedir. Öğrencilerin soruları kontrol ederek kendi yanlışlarını görüp düzeltmeleri konunun pekişmesi açısından etkili bir yöntem olduğu katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında sınav kağıtlarının öğrencide kalması değerlendirme sonuçlarının güvenilirliği açısından olumlu bir durum olduğu görülmektedir. Öğrenim süreci sonunda öğrencinin başarılı ya da başarısız olduğuna değerlendirme etkinliklerinin sonucunda karar verilmektedir. Bu bağlamda katılımcıların beklentileri karşılandığında değerlendirme etkinliklerini sorumlu tutmazken beklentilerinin altında bir notla karşılaşmaları durumunda değerlendirme etkinliklerini sorumlu gördükleri elde edilen önemli bulgulardandır. Abalı Öztürk, (2014) 5. Sınıflar üzerinde yürüttüğü çalışmada öğrenci değerlendirmelerinin akademik başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Görüşmecilerden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda eğitimin temel taşı olan ölçme ve değerlendirme sistemlerinin öğrenim sürecinin her aşamasında oldukça etken olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra eğitimcilerin test türlerinin uygunluğu, sınıf mevcudu, yakalanması gereken hedeflerin belirlenmesi, dersin içeriğine uygunluğu ve öğrencilerin hazır bulunuşluluğu gibi etkenleri göz önünde bulundurarak tercih ettikleri değerlendirme

etkinliklerini öğrencilerin bireysel farklılıklara hizmet edecek, gerçek kapasitelerini ortaya çıkaracak ve kendi bireysel başarılarını arttırabileceklerini düşündükleri değerlendirme etkinliklerinin sürekliliğini istedikleri görülmektedir. Öğrencilerin bütünüyle değerlendirilebilecekleri kapsam geçerliliği yüksek ve süreç odaklı değerlendirme etkinlikleri kapsamında değerlendirilmek istedikleri görülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abalı Öztürk, Y. (2014). *Beşinci sınıf matematik dersinde uygulanan alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin akademik başarı, kalıcılık, özyeterlilik algısı ve tutum üzerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Akkuş, Z. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacı yaklaşıma dayalı ölçme ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 13-27. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61811/924670>
- Alan, S. (2014). *İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda e-portfolyo kullanımının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Aracı, H. (2006). *Öğretmenler ve öğrenciler için okullarda beden eğitimi*. (6. Baskı). Nobel Basımevi.
- Arslantaş, H. İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19555/208686>
- Asma, M., Çamlıyer, H., Soytürk, M., Balcı, T. & Çamlıyer, H. (2018). Beden eğitimi ve spor öğretiminde alternatif ölçme ve değerlendirme üzerine bir inceleme. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 37-62. <https://doi.org/10.19126/suje.398201>
- Avşar, Z. (2009). İlköğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersi değerlendirme süreci ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi. *Spor Bilimleri Dergisi*, 20(3), 81-89. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sbd/issue/16390/171409>
- Bay, E., Küçüköğlü, A., Kaya, H. İ., Gündoğdu, K., Köse, E., Ozan, C., & Taşgın, A. (2010). Öğretim elemanı ve öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşleri (Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Örneği). *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*, 16, 18.
- Bıçak, B., Bahar, M., & Özel, S. (2016). Öğrencilerin eğitsel değerlendirilmesi. (6. Basımdan Çeviri. Nitko, A. J. ve Brookhart, S. M. ). Nobel Basımevi.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20),163-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/susbed/issue/61796/924236>
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: ilk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 99-114. [https://doi.org/10.1501/egifak\\_0000000101](https://doi.org/10.1501/egifak_0000000101)
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 57-76. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59507/855653>
- Çöndü, A. (2004). Beden eğitimi ve sporda özel öğretim yöntemleri. (2. Baskı). Nobel Basımevi.
- Dölek, O., & Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (28), 36-54. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1132506>
- Eker, D. (2016). Üniversite öğrencilerinin gözüyle sınıf içi olumsuz öğretim elemanı davranışları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(45), 564-571. <https://doi.org/10.17719/jisr.20164520635>
- Genç, N. (2008). *Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme değerlendirme uygulamaları ve yeterlik algıları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.

- Güven, B., & Eskiürk, M. (2007). Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve teknikleri. XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı (504-509), Cilt 3. Detay Yayıncılık.
- Güven, S. (2001). Sınıf öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmede kullandıkları yöntem ve tekniklerin belirlenmesi. X.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı (413-423), Bolu İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu.
- Hergüner, G., Arslan, S., & Dünder, H. (2002). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılama düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (11), 44-58.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11132/133140>
- İşman, A. (2005). *Türk eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme: Genel kavramlar, uygulamalar, sorunlar, çözüm önerileri ve yeni bir model*. (3. Baskı). Pegem.
- Kaynak, S. (2000). *Orta öğretimdeki branş öğretmenlerinin öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirme ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Küçük, M., & Geçit, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. Baskı). Nobel Basımevi.
- Kuran, K., & Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 209-234.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19557/208441>
- Linn, R. L., & Gronlund N. E. (1995). *Measurement and assesment in teaching* (7th Edition). Printice-Hall Inc.
- Metin, M., & Yürek Demir, G. (2009). Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 37-51.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Thousand Oaks, CA:Sage.
- Özgül, F., & Kangalgil, M. (2018). Beden eğitimi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16(2), 60-71. [https://doi.org/10.1501/Sporm\\_0000000355](https://doi.org/10.1501/Sporm_0000000355)
- Özsevgeç, T., Çepni, S., & Demircioğlu, G. (2004). Fen bilgisi öğretmenlerin ölçme-değerlendirme okur-yazarlık düzeyleri. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri Kitabı, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Öztürk, N., Yalvaç Hastürk, H.G., & Demir, R. (2013). İlköğretim 4-5. sınıf fen ve teknoloji dersi öğretim programlarındaki ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 25-36.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47944/606569>
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newsbury Park, Sage Publications.
- Sezer, S. (2005). Öğrencinin akademik başarısının belirlenmesinde tamamlayıcı değerlendirme aracı olarak rubrik kullanımı üzerinde bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (18), 61-69.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/pauefd/issue/11125/133050>
- Şirin, E. F., Çağlayan, H. S., & İnce, A. (2009). Beden eğitimi öğretmenlerinin yeni ilköğretim programındaki ölçme-değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeylerine ilişkin algıları. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 25-40.  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/gbesbd/issue/28044/304857>

- Sünbül, D. (2011). *Portfolyo uygulamalarına ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Tekindal, S. (2002). Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri. (1. Basım). Evrim Yayınevi.
- Türkben, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi öğrenme becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori Ve Uygulama*, 13 (25), 45-72. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd/issue/70603/1088012>
- Yalçınar, M. (2006). Eğitimde gözlem ve değerlendirme. (1. Basım). Nobel Basımevi.
- Yiğit, F. ve Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 44 (205), 64-86. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36159/406450>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (9. Baskı). Seçkin.
- Yılmaz, G., & Gündüz, N. (2008). Ankara merkez ilköğretim okullarında görevli beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme tekniklerinin uygulanışına ilişkin görüşleri. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 103-111. [https://doi.org/10.1501/sporm\\_0000000099](https://doi.org/10.1501/sporm_0000000099)
- Yılmaz, H. (2002). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. (5. Baskı). Çizgi Kitapevi.
- Zeybek, G. (2019). Veritabanı organizasyonu dersinde elektronik portfolyo uygulamalarının akademik başarıya etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 1045-1058. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.427180>



## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Evaluation activities are used to understand how much the objectives and achievements of the teaching process have been achieved. In physical education and sports classes, the targeted achievements encompass not only behavioral but also theoretical and applied knowledge, skills and behaviors. Only measuring behavioral learning reveals data about a person's physical development. For this reason, the process is observed in evaluation activities and the quality of the emerging behavior is taken into account (Çöndü, 2004). Selecting the appropriate criteria that serve this purpose streamlines the evaluation and decision-making process while enhancing reliability (Yılmaz, 2002). It is important for students to see what and how much they have learned in the learning process, for their individual development and to develop positive attitudes. For this reason, the opinions and experiences of physical education and sports school students about the evaluation system of the instructors are important in terms of understanding the evaluation approaches of the instructors. The aim of this study is to reveal the opinions and experiences of the students of Hatay Mustafa Kemal University Physical Education and Sports School regarding the Evaluation System of the Instructors.

### Method

In this study, qualitative research model was adopted because it was aimed to examine the data collection technique used and an existing situation in depth. In order to reach the determined objectives, the most appropriate phenomenology design among the qualitative research methods was used. The research group comprised 30 students selected through typical case sampling, which is a purposive sampling method. Within the scope of this research, research data were obtained with an 8-question interview form prepared with the standardized open-ended interview technique, which is one of the interview types, in accordance with the purpose of the research, after a detailed field scanning and by making use of the ideas and experiences of experts in the field. The data gathered from the interviews were transferred from the recording device to the computer environment by the researcher and the transcription was carried out by the researcher herself. In this direction, content analysis method, one of the qualitative analysis methods, was preferred in the research. The obtained data were read in detail, evaluated within the scope of the determined themes, and the data were explained, and the findings were explained by giving direct quotations to the views of the participants.

### Results

According to the findings derived from the research; it is seen that almost all types of assessment are applied within the scope of different courses, as the types of assessment carried

out in Hatay Mustafa Kemal University Physical Education and Sports School vary according to the dynamics of the course. It has been stated that the strengths of the assessment systems can be utilized at the maximum level by using mixed assessment types in order to measure the knowledge levels of the students in a healthy way. It was emphasized by the participants that the types of assessment should be based on whether real learning takes place instead of measuring knowledge based on rote, should be within the scope of improving the transfer ability of the student, and an assessment system should be created based on the process, not the result. Upon examining the participants' evaluation preferences, it was determined that the most preferred type of evaluation was "practical exam" and the least "topic/presentation lecture". Among alternative assessment activities, Rubric and Portfolio assessment types are process-oriented and objective assessments that address the student as a whole. It is understood from the findings that the questions answered together with the students in the classroom have an important effect on realizing the mistakes and gaining experience, reinforcing the known truths, and gaining a more objective and critical perspective of the students. On the other hand, with the effect of individual differences, it is seen that some participants approach the process with its negative aspects. It is seen that the category of "Seeing the Deficiencies" is effective in giving the exam papers to the students. While the majority of the participants expressed a positive opinion about keeping the exam papers with the students, it is seen that two participants expressed a negative opinion in the direction of keeping the exam papers even though they were positive about the distribution of the exam papers.

### **Discussion & Conclusion**

Evaluation methods can create varying perceptions in practical lessons such as physical education and sports. Each evaluation method has its own advantages and disadvantages. However, the findings obtained from the researches show that the applied exam criterion is important in such courses.

Participants expressed that assessment types such as rubrics and portfolios helped to reveal student performance in a more concrete and objective way and encouraged active participation of students. In a study by Sünbül (2011), it was noted that students demonstrated improved learning outcomes through the use of portfolios, coupled with an increased sense of responsibility.

As a result of the evaluation of the data obtained from the interviewees, it is seen that the measurement and evaluation systems, which are the cornerstones of education, are very effective at every stage of the learning process. In addition, the evaluation activities preferred by the educators by considering the factors such as the suitability of the test types, the size of the class, the determination of the objectives to be completed, the suitability of the course content and the

readiness of the students are the evaluation activities that the students think will serve individual differences, reveal their true capacities, and increase their individual success. They seem to want continuity. It is seen that the students want to be evaluated within the scope of process-oriented assessment activities with high content validity in which they can be evaluated completely. As a result of this; It can be suggested that educators be subjected to in-service training in order to diversify their evaluation systems and that the difficulties in implementing evaluation systems should be examined from the perspective of educators.